الكتاب السنوي

في

التربية وعلم النفس

المجلد (١٦)

دراسات في

اقتصاديات التعليم وتخطيطه

تحرير

د . سعيد إسماعيل علي

دار الفكر العربي

١١ شارع جواد حسني - القاهرة

إهـــــداء2005

رصيد عام

الكتاب السنوى
فى
التربية وعلم النفس

المجلد السادس عشر

دراسات فى
اقتصاديات التعليم وتخطيطه

د. اسماعيل محمد دياب — د. سعيد أحمد سليمان
د. ضياء الدين زاهـــر — د. محمد أحمد العـدوى
د. محمد يوسـف حسـن — د. محمود عباس عابدين

دار الفكر العربي (١١ شارع جواد حسني - القاهرة)

الفهرس

مقدمـــــة

دكتور / سعيد اسماعيل على

منذ ما يقرب من ثلاثة عقود، انفتح باب الفكر التربوى على مصراعيه ليشهد كماً أصبح غير هين حصره، لكتابات تشير وتؤكد على الدور المنوط بالتعليم فى التنمية بصفة عامة، والتنمية الاقتصادية بصفة خاصة، مما يوجب (القصدية) فى توجيهه والتحكم فى مساره عن طريق التخطيط. واذا بنا نشهد علما لاقتصاديات التعليم وعلما للتخطيط له، واذا بهذين العلمين الوليدين يشبان عن الطوق فى غضون فترة زمنية غاية فى القصر ليصبحا عملاقين ويستقطبا الاهتمام والبحث والدراسة، وتتوارى نوعيات أخرى من الدراسة التربوية الى الصفوف الخلفية، وبدلا من ان يصغى التربويون (للفلاسفة)، كما كان الحال طوال قرون عدة، أصبحوا يصغون الى (علماء الاقتصاد): يمدونهم بالمفاهيم وأدوات البحث الفنية اللازمة لتناول الموضوعات الجديدة التى تتكاثر يوما بعد يوم .

ولم يكن الاعتقاد (بقيمة التعليم) فى الحياة البشرية أمر جديدا وانما هو أمر معروف وواضح منذ أقدم العصور، وآية ذلك، هذا العمل الفكرى الشهير لأفلاطون (الجمهورية)، فقد تناول التعليم على أساس (قيمته) فى اعادة بناء المجتمع. لكن مما لا تخطئه عين، أن الكثرة الغالبة من الكتابات التربوية كانت تشيد بقيمة التعليم على أساس فاعليته فى (النمو الانسانى) بما يزود به الانسان من آفاق معرفية جديدة تجعله يشبع هذا النهم الفطرى للاستطلاع، وعن هذا الطريق ، يحدث بالضرورة (النمو المجتمعى).

أما الاعتقاد بقيمة التعليم الاقتصادية، فقد كان مدار البحث والدراسة والتفكير فى العقود القليلة الأخيرة تعبيرا عن دوره كاستثمار.

واذا كان كثير من الباحثين يرجعون الميلاد الرسمى لاقتصاديات التعليم الى عام ١٩٦٠، فان هذا لا ينفى وجود مظاهر هنا أو هناك متفاوتة الدرجة ومتباينة القيمة لقدر من الوعى بهذه الوظيفة الاقتصادية للتعليم، وما علينا الا ان ندقق النظر فى تلك الأحداث الكبرى التى شهدها التعليم فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر على يد محمد على، فما كانت مصر تخلو من بعض معاهده ومؤسساته وعلى رأسها الأزهر. كانت قيمة التعليم السائد فى نظر الناس انه يعين الفرد المسلم على ان يحظى بجنة الله فى عالم ما بعد البعث فى الحياة الآخرة، لكن هذا الحاكم، أراد تعليما يعين الفرد لأن يحظى بجنة الوطن فى هذه الحياة الدنيا، وهذا لا يتأتى الا ببناء قوة مادية، وتلك بدورها لا تجىء عن طريق العلوم الشرعية، وانما عن طريق العلوم الطبيعية والرياضية، فضلا عن العلوم والفنون العسكرية .

وفى رسالتنا للدكتوراه عام ١٩٦٩ أبرزنا عددا من الكتابات التى تحدثت حديثا مباشرا عن القيمة الاقتصادية للتعليم ودوره فى الاستثمار، نشرت فى مجلة (الاستاذ) لعبد الله النديم وفى (الوقائع المصرية) للشيخ محمد عبده، فى اواخر القرن التاسع عشر، وفى جريدة السياسة فى عشرينات القرن الحالى .. وهكذا .

لكن تلك الكتابات كانت وليدة (احساس عام)، وهى بحكم (أوليتها) وقفت عند حد الاجابة الكلية العامة عن سؤال مؤداه (لماذا يجب ان نتعلم ؟)، فلما جاءت اجاباتهم متضمنة الوعى بالمعنى الاستثمارى، كان لابد ان ننتظر سنوات وسنوات ليجىء آخرون كى يجيبوا عن أسئلة أخرى تتعلق بما يجب ان نتناوله فى هذا المجال الجديد (اقتصاديات التعليم) وكيف يمكن ان يتم هذا التناول، وهو الامر الذى إعتمدنا فيه اعتمادا كليا على الجهد العلمى الغربى.

وسعيا لتطعيم فكرنا التربوى بجهود بحثية علمية عربية، كان جمعنا لهذه الكوكبة من الباحثين لتناول عدد من القضايا الرئيسية فى مجالى اقتصاديات التعليم وتخطيطه، مسجلين وعينا منذ البداية انها لا تغطيهما تماما، بل ولا (غالبا)، فلقد تفتحت آفاق اخرى جديدة، واستحدثت موضوعات اخرى عديدة، مما يستلزم المزيد من مثل هذا الجهد الحالى. وانه ليشفع لنا هذا القصور، أننا دعونا لهذا العمل منذ ما يقرب من ثلاث سنوات، وكانت الاستجابات قليلة ومتباطئة ورغم حرصنا على ان ينتظم الكتاب السنوى فى الصدور منذ ان خرج الى النور لأول مرة عام ١٩٧٣، الا ان حرصنا على تحقيق الهدف الحالى جعلنا نغامر بالتأخر فى اصدار هذا المجلد الى ان وصل بنا الانتظار مداه، فآثرنا اخراج هذه المجموعة من البحوث .

وقد قسمنا مجموعة الدراسات التى يشتمل عليها هذا الكتاب الى ثلاثة أقسام، نؤكد ايضا وعينا بأن هذا التقسيم انما هو (تنظيم) أكثر منه تصنيف منطقى قاطع، وهكذا لا نستطيع ان ننفى انه لا يمنع التداخل أحيانا والترابط أحيانا اخرى .

وبناء على ذلك، فقد سارت هذه الدراسات على النحو التالى :

القسم الاول : اقتصاديات التعليم :

ويضم مجموعة من الدراسات،منها دراسة د.محمود عابدين عن(مسيرة اقتصاديات التعليم) سعى من خلالهاإلى تعريف علم اقتصاديات التعليم، وابراز التطورات التى شهدها هذا العلم منذ ان كان التفكير فيه (تقريرا) من قبل العلماء والمفكرين بما لاحظوه من فروق جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين في جوانب السلوك والانتاج

وغير ذلك من جوانب، الى ان اتجه التفكير الى (القياس) حيث اعتمد الباحثون فى هذه المرحلة على قياس بعض آثار التعليم فى الدخل الفردى والقومى وجوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك. وتناول الباحث فى هذه الدراسة كذلك العلاقات بين اقتصاديات التعليم وغيره من العلوم مثل: الاقتصاد وعلم الاجتماع والتربية المقارنة والادارة الاجتماعية وعلم النفس التربوى، محاولا استشراف بعض ملامح المستقبل، منهيا الدراسة ببحث امكانات الاستفادة من اقتصاديات التعليم فى التربية العربية .

والدراسة الثانية هى ايضا للدكتور محمود عابدين عن (تطور النظرة لعوائد التعليم) سعى من خلالها ان يقدم صورة تتبعية (تفسيرية وتقويمية) لبحوث عوائد التعليم العالمية والعربية، واظهار القيمة الحقيقية للتعليم من خلال تصنيف عوائده المتعددة والمتشابكة والتى يظهر فيها العائد النقدى على أنه مجرد جزء من كل. كذلك سعى الباحث الى تحديد مدى تأثر بحوث عوائدالتعليم العربية بنظيرتها الأجنبية، كما رصد بعض التوقعات المستقبلية لبحوث عوائد التعليم والتى ربما تشكل مجالات بحثية تحتاج لمن ينهض بأعبائها .

أما الدراسة المعنونة ب (أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية) للدكتور محمد يوسف فتتبع أهميتها من أنها دعوة للدول النامية ان تعيد حساباتها وخططها فى اطار تقييم أفضل وأعمق لدور التعليم بمراحله المختلفة فى التنمية الاقتصادية، وذلك فى ضوء الاتجاه المضاد الذى بدأ يظهر فى السنوات الاخيرة ملقيا ظلال الشك فى قدرة التعليم على النمو بالمجتمعات النامية نموا اقتصادياً فعالا، فقد بلغت بطالة الخريجين مستوى خطيرا لم يعد بالامكان اعتباره شذوذا مقصورا على بعض النظم المحددة. ويعتقد انصار هذا الاتجاه ان التوافق الواسع الذى تحقق فى الدول النامية حول فكرة ان الانتشار التعليمى انما هو (محرك التنمية) قدبدأ يتصدع، حتى ان بعض المحللين اعتبروا ان ظواهر الاستهلاك بانتشار التعليم بدأت تطغى على آثار الاستثمارات فى رأس المال البشرى التى كانت السمة المميزة لجهود التخطيط التعليمى الاولى فى الدول النامية .

وتوضح دراسة الدكتور محمد أحمد العدوى : (الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية : المفهوم، طريقة القياس ودراسة مقارنة لوجهتى نظر رجال الاقتصاد والتخطيط التعليمى) :

– هناك نوعان من الكفاية الداخلية : الكفاية التقنية والكفاية الاقتصادية. وتوصف العملية

الانتاجية بالكفاية التقنية اذا انتجت أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة أو مختارة من المدخلات، كما توصف بالكفاية الاقتصادية اذا امكن الحصول على مخرجات بأقل تكلفة للمدخلات،

- هناك العديد من المشكلات التى تواجه محاولة تطبيق تحليلات رجال الاقتصاد للكفاية الداخلية (بالمعنى الاقتصادى) على التعليم، وتتعلق هذه المشكلات بتحديد وقياس مخرجات النظام التعليمى ومدخلاته، فهناك مخرجات عديدة للنظام التعليمى يصعب تحديدها وتقدير قيمتها بالنقد، كما يصعب فى الوقت نفسه تحديد القيمة الحقيقية للمدخلات التى شاركت فى انتاج كل واحد منها .
- يأخذ المخطط التعليمى الكفاية الداخلية غالبا بالمفهوم الضيق وهو المفهوم التقنى .

القسم الثانى : التخطيط التربوى :

وفى هذا القسم نجد دراسة للدكتور محمد يوسف بعنوان : (أنموذج مقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى) حاول فيها الباحث الاستفادة من اسلوب البرمجة الخطية لتصميم هيكل فعال لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى . وتقتصر هذه الدراسة على تحليل رواتب العاملين فى التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى- او ما يعادلها، ولا تبحث عن مصادر تمويل جديدة للرواتب، او زيادة الميزانيات المخصصة لها. ولم يتضمن الهيكل المقترح بعض الوظائف ذات الطبيعة الخاصة مثل الممرضات والزائرات الصحيات وأمناء المعامل والمكتبات والاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين. والبرمجة الخطية المشار اليها هنا، اسلوب رياضى لتخطيط استخدام وتوزيع الموارد المحدودة فى الحالات التى يوجد فيها عدد كبير من أوجه الاستخدام البديلة الممكنة .

وتناول الدكتور محمد أحمد العدوى فى موضوعه المعنون ب (التفاوتات الاقليمية فى التنمية التعليمية : التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى) قضية متعددة الابعاد على الرغم من اندراجها هنا فى باب التخطيط التربوى، فلها أبعادها السياسية والاجتماعية والتربوية، فضلا عن ابعادها الاقتصادية .

ان كل بلاد العالم على وجه التقريب تشهد تزايدا فى اعداد الطلاب المقيدين بمؤسسات التعليم على اختلاف انواعه ومراحله. ويرجع ذلك - ضمن عوامل اخرى - الى الاقتناع المتزايد بمفهوم ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية. ولكن على الرغم من النمو الكمى الهائل في اعداد الطلاب المقيدين في الكثير من الدول الناميـة ،

فان عدم التكافؤ فى توزيع فرص التعليم قد استمر بين اقليم وآخر، وبين مناطق الحضر ومناطق الريف، وبين الذكور والاناث، وبين الفئات الاجتماعية المختلفة .

ويهدف التخطيط التربوى – ضمن اشياء اخرى – الى تحقيق المساواة بين الاقاليم فى مجال التنمية التعليمية، لذا يدخل فى نطاق اهتمامات المخطط الكشف عن بعض جوانب النظام التعليمى التى يظهر فيها عدم المساواة بين الأقاليم. والدراسة الحالية تحدد بعض الجوانب التى ربما ينعدم فيها التوازن بين اقاليم الوطن الواحد فى مجال التعليم وتقترح بعض المؤشرات التى يمكن ان تستخدم فى تشخيصها، وتحدد أهم البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التشخيص. وتعتمد الدراسة الحالية فى تحقيق أهدافها على منهج البحث الوصفى الذى يستخدم فى الدراسات التربوية المقارنة .

واذا كانت هذه الدراسة تتعلق بالاسس والمبادىء العامة فى مثل هذا النوع من الدراسات، فان الباحث قد آثر ان يقوم بدراسة اخرى مكملة تعد تطبيقا فى مجال التعليم المصرى فى احدى مراحله الهامة، فكانت دراسته التى عنوانها : (عوامل التفاوت الاقليمى فى توزيع خدمة التعليم الاساسى فى مصر، مع التركيز على محافظة الشرقية) . ان القيمة العلمية لهذه الدراسة لا تكمن فى نتيجتها، فهى بكل أسف مما يتوقعه المراقب عادة فى بلداننا المتخلفة من حيث المعاناة من صور الخلل البنيوى فى هيكل الديموقراطية فى صورها المختلفة، فالمواطن فى بلداننا لا يفتقدها فقط فى المجال السياسى وانما يفتقدها ايضا فى المجال التعليمى رغم تلك الهياكل الديموقراطية المرفوعة مثل مجانية التعليم. اقول ان القيمة الحقيقية للدراسة الحالية انها تثبت بالادلة الاحصائية والمناقشة العلمية والبراهين الرياضية ان صور (التفاوت) قائمة حتى على مستوى التعليم الاساسى الذى هو مشهور بأنه اقل مجالات التعليم معاناة من غياب تكافؤ الفرص، حتى داخل الاقليم الواحد بين الذكور والاناث، بين الريف والحضر، وغير ذلك من زوايا وجوانب يمكن من خلالها الكشف عن مدى تكافؤ الفرص.

أما دراسة الدكتور / اسماعيل دياب عن (القبول فى الجامعات دراسة مقارنة بين الواقع ورغبات الطلاب) فهى تهدف الى التعرف على واقع القبول بالكليات التى يطلق عليها فى مصر كليات المقدمة او (القمة) وهى كليات : الطب والهندسة والصيدلة، وعلاقته بالمستوى التعليمى لأسر افراد عينة الدراسة ومدى تأثير ذلك على الالتحاق بهذه الكليات . كذلك سعى الباحث الى ان يكشف عن آراء افراد العينة فى نوعية الكليات التى كانوا يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة .

ويرتبط بهذا ايضا التعرف على مدى التباعد او التقارب بين واقع القبول الذى تم من خلال مكتب تنسيق الجامعات (حجم العرض من التعليم بهذه الكليات) وبين رغبات الالتحاق الشخصية التى كان يطمح لها افراد العينة بعد الثانوية العامة (حجم الطلب على التعليم بهذه الكليات وغيرها من كليات الجامعة من قبل افراد العينة انفسهم) وتقييم هذه العلاقة من وجهة نظر الباحث .

كذلك حرص الباحث ان يضع اسلوبا اقترحه للقبول بالجامعات .

القسم الثالث : التخطيط لبرامج التدريب :

والمتتبع لأدبيات التنمية المجتمعية خلال العقود الثلاثة الماضية لابد ان يلاحظ ان قضية التدريب واعادة التدريب قد شغلت مكان الصدارة فى قضايا التنمية البشرية حتى انه قد بات واضحا، كما تؤكد الشواهد، ان التدريب قد خرج عن طوع علم الادارة، وهو بسبيله لأن يصبح علما اجتماعيا جديدا، له ابنيته الفكرية المؤسسة على الحقائق والمفاهيم والنظريات، وله منطقه الجدلى الجديد الذى عماده المنهج (البينى) او (المتداخل التخصصات)، وله هدفه المتمثل فى تنمية قدرات الافراد والمنظمات والمجتمع واستثمارها وفق معايير الكفاية والفاعلية والاستمرارية .

من هنا تتأكد أهمية وقيمة الدراسة التى قام بها الدكتور ضياء زاهر عن (تدريب الكوادر الادارية والتدريبية لتعليم الكبار، اطار تخطيطى مقترح) حيث عنى الباحث فيها بالبحث عن اطار تخطيطى متكامل يسهم فى زيادة كفاية وفاعلية برامج تدريب وتنمية العاملين فى تعليم الكبار وترشيدهم على نحو كفء بما يتفق مع مبادىء وروح علم تعليم الكبار (الاندراجوجى) ومبادىء وأصول علم التدريب .

أما الدكتور سعيد سليمان فتحمل دراسته عنوان (نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستخدام اسلوب النظم). وتستهدف هذه الدراسة الوصول الى نموذج لنظام يمكن الاقتداء به فى تخطيط برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم التدريبية، تخطيطا يتسم بالرشد والعقلانية، وذلك فى مقابل الممارسات التقليدية المعمول بها فى تخطيط مثل تلك البرامج وما يتسم به معظمها من الانطلاق من مقدمات غير منطقية وافتراضات عشوائية، الامر الذى ترتب عليه ضعف المردود التدريبى الناتج عنها وعدم تكافوئه مع ما ينفق عليها .

وفى النهاية فلابد لى من تسجيل آيات الشكر والتقدير للزميل الكريم الدكتور / محمد يوسف حسن الذى بذل جهدا مضنيا فى سبيل (اخراج) هذه المجموعة من الدراسات بهذه الصورة، أما ابنتى السيدة / ايمان سعيد، فقد كان لها دورها المشكور فى مراجعة جزء كبير من بروفات الكتاب.

وفقنا الله جميعا على طريق المعرفة.

مسيرة علم اقتصاديات التعليم
(علامات على الطريق ، واطلالة على المستقبل)

الدكتور
محمود عباس عابدين
كلية التربية - جامعة قناة السويس

القسم الأول

اقتصاديات التعليم

مقدمـة :

تشير العديد من الدراسات إلى أن " اقتصاديات التعليم " Economics of Education مجال قديم وحديث فى الوقت نفسه [1] . فلقد حظى التعليم منذ القدم باهتمام العديد من المتخصصين البارزين فى الاقتصاد أمثال آدم سميث A.Smith، والفريد مارشال A.Marshal ، وجون ستيوارت ميل J.s . Mill ، وغيرهم . ولقد ركز هؤلاء على أهمية نمو المعارف والمهارات البشرية من خلال العمليات التربوية ، والمحوا إلى أن ذلك يسهم فى تنمية الاقتصاد . فلا شك أن إثراء قدرات واستعدادات الفرد من خلال التعليم يؤدى إلى زيادة قدراته الانتاجية ، بل زيادة قدراته على التعامل مع البشر بعامة .وعلى الرغم من هذه الإرهاصات البعيدة ، إلاأن هذا المجال - باعتباره علما له نظرياته ومجالاته المميزة والجديرة بالدراسة - لم يتضح إلا حديثا . وهناك شبه إجماع بين العديد من المتخصصين على أن بدايات الستينيات من القرن العشرين هى بدايات هذا العلم ، على الرغم من جذوره التاريخيةالبعيدة[2] ، والتى تمتد على الأقل - فى رأى الباحث - إلى أفلاطون وبعض حكماء الصين قبل الميلاد[3] . ولقد كان " مارك بلوج " M.Blaug أكثر تحديدا عندما أوضح أنه على الرغم من صعوبة تحديد بداية انطلاقة علم من العلوم ، أو أحد فروع علم قديم ، إلا أن الميلاد الرسمى لهذا العلم يمكن أن يؤرخ - فى رأيه - بشهر ديسمبر سنة ١٩٦٠ م عندما ألقى " تيودور شولتز " T. Schultz وهو من أشهر مؤسسى هذا العلم - خطاب توليه رئاسة الجمعية الاقتصاديةالأمريكية[4] . وهذا لا يعنى أن أحدا لم ينشر فى هذا المجال ، أو أن أحدا لم يستخدم مصطلح " اقتصاديات التعليم " قبل هذا التاريخ ، ولكن يعنى ببساطة عدة أمور ربما من أهمها ما يلى :

١- أن معظم الاقتصاديين قبل عام ١٩٦٠ كانوا غير مدركين جملة لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية (وبخاصة النمو الاقتصادى) يمكن تفسيرها من خلال فكرة تشكيل رأس المال البشرى المتكون بواسطة التعليم .
٢- يلاحظ بصفة عامة أن التقدم العلمى فى أساليب وتقنيات هذا العلم - ولا سيما من الناحيتين الكمية والكيفية - قد برز إلى حد أكثر وضوحا بعد هذا التاريخ .

جملة القول أن هذا العلم يعد من أحدث فروع علم التربية وعلومها إن لم يكن أحدثها علي الاطلاق ، ومن هنا جاءت الرغبة في تتبع مسيرته القصيرة زمنياً ، الثرية

علمياً ، عسى أن نستفيد منها تربوياً فى حاضرنا ، ومستقبلنا .

مشكلة الدراسة :

رغم أن عمر هذا العلم يعد – بالقياس لغيره من العلوم – قصيراً للغاية ، إلا أن الانفجار المعرفى فى كافة العلوم قدانسحب عليه هو الآخر، ومن هنا ظهرت الرغبة فى محاولة استيضاح أبرز معالم الطرق فى مسيرة هذا العلم ، بما فيها من علامات مضيئة وأخرى غامضة ، مع رغبة أقوى فى استشعار اتجاهات المستقبل لهذا العلم ، وكيفية الاستفادة منه فى التربية العربية .

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة عن مجموعة من الأسئلة الرئيسية ، والمتداخلة الآتية :

١- ما التعريف المفضل لاقتصاديات التعليم ؟ ولماذا ؟ .

٢- ما التطورات التى حدثت فى أبرز مجالات هذا العلم ؟ .

٣- ما أثر هذه التطورات فى علاقات هذا العلم بغيره من العلوم ؟ .

٤- ما الإشراقات المستقبلية لهذا العلم ؟ .

٥- ما إمكانات استفادة التربية العربية ، والباحثين العرب من مسيرة هذا العلم ؟

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة أساساً على المنهج الوصفى مع الاستعانة – جزئياً – بالمنهج التاريخى ، وذلك لأنهما الأكثر مناسبة للاجابة عن التساؤلات المطروحة .

أهمية الدراسة :

ربما تسهم هذه الدراسة فى تحقيق العديد من الأهداف ، ربما من أهمها :

١- تجلية المقصود بهذا العلم .

٢- تحديد أبعاد النمو العلمى الذى تحقق فى هذا العلم منذ نشأته وحتى الآن وأثر ذلك فى اتجاهات المستقبل .

٣- التنبيه لأبرز المزالق التى تعرضت لها أبحاث هذا العلم وطرق تجنبها .

٤- ايجاد قنوات للتعاون العلمي بين اقتصادي التعليم وغيره من المتخصصين في العلوم

التربوية والاجتماعية .

٥- توجيه الأبحاث العربية لمجالات أكثر أهمية وحيوية للتربية العربية .

حدود الدراسة :

١- سوف تأخذ هذه الدراسة فى تتبعها لمسيرة هذا العلم الطابع الاجمالى المكبر أكثر من الطابع التدقيقى المصغر مثيرة فى طياتها العديد من الأبحاث التدقيقية المنفردة. ويرجع هذا التحديد الى الطبيعة التتبعية لهذه الدراسة .

٢- سوف لا تتطرق الدراسة كثيراً إلى عوائد التعليم رغم أنها أحد المباحث المهمة لهذا العلم . ويرجع ذلك إلى أن للباحث دراسة مفصلة فى هذا الجانب(٥) .

خطة الدراسة :

تسير الدراسة فى خطوات خمس متداخلة ترتبط أساساً بالتساؤلات المطروحة آنفاً :

- تعريف علم اقتصاديات التعليم .
- أبرز التطورات فى مجالات البحث فى اقتصاديات التعليم .
- العلاقات بين اقتصاديات التعليم وغيره من العلوم .
- أبرز الملامح المستقبلية .
- إمكانات الاستفادة من اقتصاديات التعليم فى التربية العربية .

تعريف علم اقتصاديات التعليم

لا نتوقع بداية وجود تعريف لهذا العلم يجمع عليه كل أو معظم المتخصصين فى هذا المجال ، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب لعل من أهمها :

١- اختلاف وجهات النظر والتخصصات :

وينسحب هذا السبب على كافة العلوم الاجتماعية التى يعد علم اقتصاديات التعليم أحد فروعها . ففى حالة هذا العلم نجد من يركز على أحد الجوانب مثل تكلفة التعليم ، ومن ثم يعرفه بدلالة التكلفة ، بينما نجد آخر يركز على عائد التعليم فيتأثر بذلك في تعريفه . وحتي دخل عوائد التعليم نجد من يركز على العائد الاقتصادى فى

مقابل من يركز على العائد الاجتماعى . كما نجد فى الآونة الأخيرة من يركز على العائد النفسى . المهم أن تباين الفلسفات ووجهات النظر أدى بالضرورة إلى تباين التعريفات .

ولقد زاد من المشكلة السابقة أن هذا العلم قد حظى باهتمام الإقتصاديين فى البداية ، ثم انضم إليهم بعد ذلك – وبشكل متزايد – التربويون .وغالبا مانجد اختلافات بين الإقتصاديين والتربويين فى معالجتهم للتربية . فالفريق الأول يركز عادة ، وبشكل بارز على ماهو اقتصادى ، ولا سيما الماديات . والثانى يضيف غالبا إلى ذلك أمورا أخرى ، منها الجوانب الاجتماعية والنفسية وغيرها . وليس معنى ذلك انتفاء الخلافات داخل كل فريق ، بل هى ـ من ناحية أخرى ـ متزايدة ومتشعبة شأن أى علم اجتماعى .

٢ ـ الإختلاف حول أصل هذا العلم :

إن علم إقتصاديات التعليم جاء ثمرة التفاعل بين علمى الإقتصاد والتربية ، وهناك أيضاً العديد من التباين بخصوص مفهوم كل منهما ، ولا سيماً التربية ، نظراً لتباين الفلسفات ووجهات النظر بين المتخصصين ، فضلاً عن عوامل الزمان والمكان ، وما يصاحبها من اختلاف التراث الثقافى للمجتمعات . فالتربية ـ فى الأصل ـ عملية إجتماعية ثقافية محدودة بعوامل الزمان والمكان . وطالما أن هناك بعض الاختلافات بخصوص منبعى هذا العلم ، ولا سيماً المنبع التربوى ، فيتوقع أن يؤدى ذلك إلى تباينات أخرى فى تعريف أحد الفروع .

٣ ـ حداثة علم إقتصاديات التعليم :

الأرجح أن للزمن بعض الأثر ، فالعلوم الأكثر قدماً ـ على إختلاف تقسيماتها ـ يمكن مع الزمن والجهد العلمى أن تصل إلى بعض المفاهيم الأكثر رسوخاً .

وربما لهذه الأسباب أو غيرها فضل بعض الباحثين فى هذا المجال أمثال «جون فيزى » J . Vaizey ، و« وودهول » Woodhall ، و« بلوج » BLaug، وعبد الله عبد الدايم، ومحمد منير مرسى ، وعبد الغنى النورى ـ عدم إعطاء تعريف لهذا العلم[٦] ، وإكتفوا بعرض مجالات البحث فيه ، على افتراض أن يلم القارىء بفكرة عن مفهوم هذا العلم من خلال دراسته لمجالات البحث فيه ، حتى إن « مارك بلوج » M . Blaug في كتابه « مقدمة لاقتصاديات التعليم » عام ١٩٧٠ علل عزوفه عن تقديم

تعريف بأن تعريفات الموضوعات الجديدة تصبح بالية بمجرد كتابتها . ومن هنا قدر أنه سوف لا يحاول تعريف إقتصاديات التعليم ، كمجال مستقل من البحث والدراسة[٧] . وفى البيليوغرافيا الشارحة (تحتوى هده البيليوغرافيا على حوالى ١٩٤٠ دراسة فى إقتصاديات التعليم مقسمة وفق محاور معينة ، مع تعقيب مختصر عن كل دراسة)التى قدمها « بلوج » فى طبعتها الثالثة عام ١٩٧٨ ، عاد فأكد عزوفه هذا ، وذكر أنه طالما أن علم الإقتصاد Economics هو ما يدرسه علماء الإقتصاد Economists فإن أفضل تعريف لإقتصاديات التعليم ـ من وجهة نظره ـ هو محتوى تلك البيليوغرافيا الشارحة [٨]

وباستعراض بحوث ودراسات إقتصاديات التعليم المتعددة التى وردت فى أجزاء متعددة من « الموسوعة الدولية للتربية » ـ The internatioal encyclopedia of educãtion والتى صدرت عام ١٩٨٥ فى عشرة مجلدات لا يقع الباحث على محاولة لتقديم تعريف لهذا العلم [٩] .

ورغم هذا العزوف ، وجدت بعض المحاولات لتعريف هذا العلم ، فقد اشتق «كون» Cohn ـ على سبيل المثال ـ تعريفاً لهذا العلم ، إستناداً لتبنيه تعريفاً معيناً للإقتصاد وآخر للتربية[١٠] واقتصاديات التعليم فى رأيه [١١] : دراسة كيف يختار الأفراد والمجتمعات ، باستخدام النقود ، أو بدون استخدامها ، من أجل توظيف الموارد الإنتاجية ـ وبخاصة من خلال التعليم الرسمى ـ لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب ، وتنمية المعارف والمهارات ، والأفكار ، والشخصية ، .....إلخ ، وتوزيعها فى الوقت الحاضر وفى المستقبل بين أفراد المجتمع ، وجماعاته المختلفة .

وعليه فإن إقتصاديات التعليم ـ فى رأيه ـ تتعلق أساساً بالجوانب التالية :

١ ـ عملية إنتاج التعليم .

٢ ـ توزيع التعليم بين الأفراد والجماعات المتنافسة .

٣ ـ كمية الأموال التى يجب أن ينفقها المجتمع (أو أى من أفراده)على الأنشطة التربوية، وأى أنواع من الأنشطة يجب أختيارها .

ولقد قدم المرحوم الدكتور /الغنام ، ربما فى آخر دراسة له ، تعريفاً جيداً لهذا العلم ، فهو من وجهة نظره « علم يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية مالياً وبشرياً وتكنولوجياً وزمنياً ، من أجل تكوين البشر (بالتعليم و التدريب) وعقلاً وعلماً ومهارةً وخلقاً وذوقاً ووجداناً وصحةً وعلاقةً في المجتمعات التي يعيشون فيها حاضراً

ومستقبلاً ، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين [١٢] .

ويؤيد الباحث التعريف السابق مع بعض التبسيط ليأخذ الوضع التالى :

« العلم الذى يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشرياً ومالياً وتكنولوجياً وزمنياً ، من أجل تكوين البشر (بالتعليم والتدريب) تكويناً شاملاً ، حاضراً ومستقبلاً ، فردياً وإجتماعياً ، ومن أجل أحسن توزيع ممكن لهذا التكوين » .

ويرجع تفضيل هذا التعريف إلى أنه يتسم بالعديد من السمات الإيجابية التى من أهمها :

١- يركز هذا التعريف على ضرورة الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية على اختلاف أنواعها ، ولعل هذا مطلب حيوى لكل دول العالم ، ولاسيما النامى منها، بعد زيادة نفقات التعليم إلى حد فاق إمكانيات أغلب الدول ، وبخاصة بعدما اشتدت الأزمات الإقتصادية فى الوقت نفسه .

وإذا كان ذكر الموارد البشرية جاء متقدماً فى هذا التعريف عن باقى الموارد ، فهذا أمر طبيعى (ولقد كرمنا بنى آدم) "سورة الأسراء ، الآية ٧٠" إلا أن هذا التعريف لم يغفل باقى الموارد بما فيها عنصر التكنولوجيا العصرية ، الذى فرض نفسه على العالم أجمع . وأيضا اهتم بعنصر "الوقت" الذى طالما أغفل من قبل ، على الرغم من أن الوقت هو الأصل فى كل شىء ، كما نعرف فى فكرنا الإسلامى .

٢- يعترف هذا التعريف – ضمنا – بأن لكل هدف عدة طرق لتحقيقه ، وعلينا اختيار أفضل الطرق ، وفقاً لمعايير مقبولة ومناسبة لكل دولة على حدة ، مثل : التكلفة ، والوقت ، والجهد ، والموارد والإمكانات البشرية .

٣- يركز هذا التعريف على هدف سام، وهو بناء البشر وتكوينه بناء شاملاً متكاملاً . ويقصد بالشمول أن يتم البناء البشرى من جميع النواحى الجسمية، والعقلية ، والخلقية، والإجتماعية ، وغيرها . ويعنى التكامل ألا يتم النمو فى ناحية من النواحى السابقة على حساب ناحية أخرى . والناحية السابقة تكسب هذا العلم صفة إنسانية. ولاتجعله مجرد علم تجارى ، يركز فى التعليم على عائده النقدى (المادى) ويهمل باقى الجوانب . وعليه فإن هذا التعريف ربما يغير وجهة نظر هؤلاء المعارضين لهذا العلم؛ بحجة أنه يركز على العائد المادى ، ويهمل باقى الجوانب الإنسانية .

٤- هناك تكامل بين التعليم والتدريب وفقاً لهذا التعريف سواء أثناء الدراسة أو بعدها

في مجالات العمل . فالتدريب أثناء العمل من المطالب الحيوية في عصر العلم والتكنولوجيا ، حيث تشير الدراسات إلى ضرورة مواكبة التدريب للتعليم ، ووجوب التركيز على التدريب أثناء العمل لمقابلة التغيرات في المهن ، حتى أن إحدى الدراسات اليابانية الحديثة (١٩٨٦) أشارت إلى أنه في فترة تتراوح مابين عامين إلى ثلاثة أعوام من بداية عمل المهندسين اليابانيين ، فإن أكثر من ٤٠٪ منهم يتبعون تخصصات فنية مختلفة إلى حد كبير عن تلك التي درسوها في الجامعة[١٣]، ومن هنا تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة من ناحية ، وضرورة الإعداد الشامل أثناء الدراسة من ناحية أخرى .

٥- يتكامل البناء الفردي ، والبناء الإجتماعي ضمن هذا التعريف دون تضحية بأي منهما على حساب الآخر .

٦- على الرغم من اهتمام هذا التعريف بالحاضر ، إلا أنه لايغفل المستقبل، ومحاولات تطويره .

٧- يؤكد هذا التعريف ضمناً على العدالة في توزيع التعليم والتدريب بين الأفراد والجماعات ، ومن هنا يؤكد مرة أخرى على أهمية توافر النزعة الإنسانية في هذا المجال.

٨- يتفق هذا التعريف أولاً وقبل كل شيء مع تعاليم الدين الحنيف الذي يؤكد على الإقتصاد في النفقات ، والإعتدال في الأمور ، والشمولية في تربية البشر، والعدالة في كل شيء .

هذه أبرز مميزات التعريف السابق ، والباحث لايدعي أنه تعريف جامع مانع، ومن هنا يهيب بالقراء أن يقيموا هذا التعريف ، رغبة في مزيد من التعليم والتعلم .

أبرز التطورات في مجالات البحث في إقتصاديات التعليم

لقد تعددت وتعمقت الأبحاث في هذا العلم بشكل واضح منذ أوائل الستينات من القرن العشرين ؛ حتى غدا هذا العلم واضحاً نسبياً في مجالاته ونظرياته. وعلى الرغم من ذلك زادت الصلة تدريجياً بين هذا العلم وغيره من العلوم التربوية والإجتماعية الأخرى . ويمكن عرض أبرز مجالات هذا العلم في المحاور التالية ، مع التسليم بالإرتباط الكبير بينها جميعاً[١٤] :

أولاً : التعليم بين الإستهلاك والإستثمار . ويرتبط ذلك - بالطبع - بحساب معدلات

العائد من التعليم فردياً واجتماعياً، وكذا دور التعليم فى النمو الإقتصادى لكل دولة ، فضلاً عن دوره فى التنمية الشاملة بصفة عامة .

ثانياً : تكلفة التعليم ، وما يرتبط به من محاولات حديثة لخفض التكلفة من خلال زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته ، وتقليل كلفة الوحدة .

ثالثاً : تمويل التعليم ومايرتبط به من محاولات إيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم.

رابعاً : مجالات أخرى أكثر حداثة، مثل دراسات العدالة ، ودوال الإنتاج Production function.

وفيما يلى معالجة شبه مختصرة لأبرز التطورات العلمية فى كل من المجالات السابقة :

أولاً : التعليم بين الاستهلاك والاستثمار :

لقد نظر إلى التعليم قديماً – وبخاصة من جانب معظم الإقتصاديين – على أنه مجرد خدمة تقدم للأفراد ، دون إنتظار عائد من ورائها . ومن هنا نظر إلى الإنفاق على التعليم على أنه "استهلاك" Consumption لا عائد كبير منه . وفى الوقت نفسه نظر إلى الإنفاق على بناء المصانع ، واستصلاح الأراضى، وغيرها من الأمور المادية على أنها "استثمار" Investment فى جملتها ، نظراً لسرعة العائد منها وضخامته فى معظم الأحيان . ومن هنا توجهت معظم الميزانيات فى الماضى إلى الجوانب أو القطاعات المادية، وأهمل التعليم إهمالاً كبيراً[١٥] .

وبتراكم الخبرة الإنسانية واستيعاب مدلولاتها، اتضح أن ثمة فروقاً جوهرية بين المتعلم والأمى، ولاسيما بين العامل المتعلم، ونظيره الأمى لصالح المتعلم، وذلك فى العديد من المجالات مثل القدرة الإنتاجية ، وسرعة مواكبة التطورات أو التحسينات فى أساليب الإنتاج، وحسن التعامل مع الزملاء ، والعلمية فى التعامل مع الإشاعات .... إلخ . ومن هنا بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير تدريجياً . وبدأ مفهوم رأس المال البشرى Human Capital فى الشيوع بين علماء الإقتصاد المهتمين بالتربية ، حيث زاد الإعتقاد بأن تعليم الإنسان يصقل مهاراته وقدراته ، ويكسبه العديد من الصفات ومنابع القوة البشرية، بما يفيده فى حاضره ومستقبله، بشكل يفوق – إلى حد بعيد – ما انفق عليه من وقت وجهد ومال. ويسمى مخزون أو مستودع القوة الذى سوف ينتج الفوائد المستقبلية رأس المال Capital[١٦] . إلا أنه فى حالة الإنسان يسمى رأس مال

بشرى Human Capital .

ولقد مرت عملية النظر إلى التربية ، كعملية استثمار بمرحلتين[١٧] :

أولاهما : مرحلة "التقرير" حيث لاحظ المفكرون ، والمتخصصون فروقاً جوهرية عامة بين المتعلمين ، وغير المتعلمين فى جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب، مما دفعهم إلى "تقرير" وجود آثار وعوائد إيجابية للتعليم فى بناء البشر . وشاع فى هذه المرحلة أسماء ، مثل آدم سميث A. Smith ، والفريد مارشال A. Marshall ، وجون ستيوارت ميل J. S. Mill ، وديفيد ريكاردو D. Ricardo وغيرهم كثير .

ثانيتهما : مرحلة "القياس" حيث اعتمد الباحثون فى هذه المرحلة على معطيات المرحلة السابقة ، وحاولوا قياس بعض آثار التعليم فى الدخل الفردى والقومى ، وفى جوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك ، ولاسيما بعدما تطورت وسائل القياس، وتوافرت البيانات اللازمة وشاعت فى هذه المرحلة أسماء بارزة، منها تيودور شولتز T.Shultz وجارى بيكر G. Becker ، وادوارد دينسون E. Dension وغيرهم كثير .

ولقد استخدمت أساليب متعددة فى مرحلة القياس ، منها تحليل الكلفة – المنفعة Cost – Benefit Analysis للمقارنة بين تكلفة التعليم والمكاسب المادية المتوقعة فى المستقبل ، وذلك على مستوى الفرد أو المجتمع ككل، ويستخدم هذا الأسلوب أيضاً للمقارنة بين معدل العائد من مراحل التعليم ، وأنواعه المختلفة. ومن الأساليب أيضاً أسلوب "الباقى" والذى يستند إلى مفهوم "دالة الإنتاج" Production Function لتحديد مدى إسهام التربية فى النمو الإقتصادى لدولة ما ضمن منظومة عوامل الإنتاج الأخرى .

وعلى الأسلوبين السابقين تحفظات متعددة رغم ما أسهما فيه من فضل لفت الأنظار إلى الأهمية الإقتصادية للتربية ورغم مالحق بهما من تطورات ، ولقد فند الباحث فى دراسة مستقلة له مميزات وعيوب كل منهما [١٨] .

جملة القول أن الأبحاث تشير إجمالاً إلى ارتفاع العائد من التعليم بالقياس بالأفراد غير المتعلمين. كما تشير الأبحاث إجمالاً إلى أن متوسط معدل العائد من الاستثمار فى البشر على قدر من الإرتفاع – يعادل على الأقل نظيره من الاستثمارات المادية . وتشير الأبحاث أيضاً إلى أن للتربية دوراً فى النمو الإقتصادى [١٩] . ورغم أنه من المعترف به الآن أن التعليم يسهم فى النمو الإقتصادى إلا أنه من الصعب جداً تحديد وقياس الإسهام الدقيق للتعليم فى هذا النمو بالقياس للعوامل الأخرى . وتميل

الأبحاث الآن إلى التحول ، بعيداً عن تكميم ذلك المقدار إلى أسئلة أخرى خاصة بكفاءة توزيع الموارد [٢٠].

ومن ناحية أخرى ، هناك من لايقبل ببساطة نتائج معدل العائد السابقة، بل يسخر منها، ولاسيما تلك التى تتعلق بالدول النامية مقدماً العديد من الحيثيات الجديرة بالدراسة والإعتبار لاسيما تلك المتعلقة بالبيانات المستخدمة. ولايتسع المجال للإشارة إلى هذه الحيثيات [٢١]. ولايدعونا الأمر السابق إلى التشكك بقدر ما يدعونا إلى الحرص ، والتمحيص العلمى .

والجدير بالذكر أن دراسة العوائد قد تطورت وتشعبت فى الآونة الأخيرة، لتشمل العوائد المادية والعوائد غير المادية مثل العوائد النفسية، وماهو غير مادى . ومن ناحية هناك إتجاهات الآن تقرن بين دراسة العوائد وبين المخططات التى وضعت لإنتاج مثل هذه العوائد ، وذلك انطلاقاً من فكرة أن التعليم مجرد أداة يتوقف أثره على طريقة استخدامه. فإن استخدم بشكل جيد، نتجت عنه عوائد جيدة والعكس بالعكس [٢٢].

ويعدالتحول السابق على قدر كبير من الأهمية ، نظراً لأن بعض الدول النامية نظرت للتعليم – أى تعليم – على أنه عصى سحرية يكفل بذاته تحقيق التنمية، وبمرور الوقت، ونظرا لعوامل داخل التربية وبخاصة المتعلقة بالتخطيط لها، وأخرى خارجية تختص بالأزمات الإقتصادية ، بدأت تتزايد خيبة الأمل فى التربية، كقوة دافعة للتنمية الإقتصادية، ووصل التزايد إلى حد اليقين – على حد تعبير "هالاك" J. Hallak مدير معهد التخطيط الدولى بباريس ، فى سياق حديثه عن مستقبل التعليم بعد مرور ٢٥ عاما على إنشاء المعهد فى ١٩٦٣، ولاغرابة – اذن – أن تذهب بعض الدول أحيانا بعيداً جداً لتتساءل عن ضرورة وفائدة التدريب والتخطيط للتربية (٢٣) ، ويذكرنا ذلك أيضاً بمقولة "كومبز" P. Coombs والخاصة بوجود أزمة ثقة فى التربية ذاتها فى الآونة الأخيرة، وذلك أثناء تحليله للأزمة العالمية فى التربية فى الثمانينات [٢٤].

وقضية الثقة السابقة هذه تطرح عشرات الأسئلة فى التربية وحولها لتحديد نقاط الخلل، ورسم سبل العلاج. وهذا أمر – وإن بدى عالمياً – إلا أنه يتأثر أولاً بطبيعة كل مجتمع وظروفه . ويأمل الباحث فى دراسة أو دراسات فى هذا الجانب التشخيصى العلاجى .

ثانياً : تكلفة التعليم :

يعد هذا المجال من المجالات الحيوية التى جذبت - ومازالت - تجذب انتباه الباحثين فى اقتصاديات التعليم ، ويرجع ذلك إلى العديد من الأهداف التى من أهمها :

١- إيجاد نوع من التناسق بين الميزانية المخصصة للتعليم وغيرها من الميزانيات المخصصة لقطاعات الإنتاج والخدمات الأخرى . وفى هذا يقرر "ليونز" Lyons أن تقديرات النفقات الكلية للتعليم - يعد شرطاً أساسياً لمناقشة حصة التعليم من نفقات الميزانية، وكذا من الناتج القومى الإجمالى[٢٥] .

٢- توزيع الموارد المتاحة للتعليم - وبخاصة الموارد المالية - توزيعا عادلا ومنطقيا بين مراحل وأنواع التعليم المختلفة .

٣- التأكد من أن الأجهزة التعليمية تجيد استغلال الموارد التى تخصص لها فى الأوقات المحددة[٢٦] . ، وفى هذا يقرر "ليونز" أيضاً أن تحليل الكلفة لكل طالب ولكل فعل يزودنا بحافز كفاءة التعليم[٢٧] .

٤- تعتبر دراسة تكلفة التعليم فى ماضيها وحاضرها أحد العوامل المساعدة على تقدير كلفة التعليم مستقبلاً . وتتبع عادة من أجل ذلك العديد من الطرائق، التى تتطلب دراسة مستقلة .

٥- ووثيق الصلة بالناحية السابقة أن دراسات الكلفة تفيد فى البحث عن مصادر جديدة للتمويل بالإضافة إلى المصادر التقليدية ، ولاسيما أن حجم الأموال التى تخصص للتعليم - تعتبر أكبر من طاقة الدول وبخاصة النامية منها . وسوف تعالج هذه الناحية بشىء من التفصيل فيما بعد .

والملاحظ أن تأثيرات مبادىء علم الإقتصاد فى مجال التكلفة التعليمية تبدو أكثر وضوحاً ورسوخاً، من تأثيراتها فى مجالات أخرى ، مثل العوائد التربوية ، وتمويل التعليم على سبيل المثال. فالعوائد التربوية أصبح ينظر إليها الآن من منظور شامل جداً يتعدى كثيراً حدود النظرية الإقتصادية . وتمويل التعليم من ناحية أخرى ينضوى- على حد تعبير "وود هول" Woodhall - على فروق إيديولوجية بين الدول، وبالتالى يعد إسهام النظرية الإقتصادية فيه محدوداً[٢٨] . ويبدو أن تأثيرات النظرية الإقتصادية فى دراسات التكلفة التعليمية سوف تستمر فى المستقبل وربما تزيد .

وعليه فقد أصبح من الواضح نسبياً لدى المتخصصين فى إقتصاديات التعليم مدلول العديد من المصطلحات المستخدمة وتطبيقاتها فى مجال التكلفة التعليمية ، مثل

تكلفة النقود Mony Cost فى مقابل تكلفة الفرصة Opportunity Cost، والتكلفة الحدية Marginal Cost فى مقابل التكلفة المتوسطة Average Cost وفى مقابل التكلفة الكلية Total Cost ، الأسعار الجارية Current Prices فى مقابل الأسعار الثابتة Constant Prices و الكلفة الجارية Current cost فى مقابل الكلفة الرأسمالية Capital Cost وكلفة الوحدة Unit Cost على اختلاف أنواعها ، وكلفة العوامل ، والكلفة المباشرة فى مقابل الكلفة غير المباشرة [٢٩]، وغير ذلك من المصطلحات الإجرائية، التى بدون فهمها أو الإلتزام بها - تصبح دراسات التكلفة التعليمية قليلة الفائدة ، وربما عديمة الفائدة، بل قد تصبح ضارة ومضللة فى بعض الأحيان . وهذا مجال يتطلب دراسات مستقلة، ولاسيما فى الدول النامية .

أسباب الزيادة فى تكلفة التعليم :

تشير العديد من الدراسات المتخصصة إلى أن تكلفة التعليم فى تزايد مستمر[٣٠]، وإن كانت بعض هذه الدراسات لم توضح إذا كانت الزيادة حقيقية أم لا، وذلك بعد تثبيت الأسعار ، وحساب كلفة الوحدة (التلميذ) كما هو مفروض . ومجمل القول أن التكلفة على الأقل بالمقارنات المباشرة فى تزايد هائل، ومقلق للكثير من الدول ولاسيما النامية .

ويمكن إجمال أبرز العوامل التى قد ساهمت متضافرة فى زيادة تكلفة التعليم فى العوامل الستة التالية[٣١] :

١- الزيادة السكانية ولاسيما الناتجة عن زيادة المواليد ، وقلة الوفيات، ومايصاحب ذلك من زيادة الضغط على التعليم، وبخاصة بعد ما تبنت معظم دول العالم فكرة التعليم الإلزامى المجانى فى مراحل معينة . ومما يزيد أيضاً من الضغط السابق زيادة إقتناع الناس بالتعليم، ورغبتهم فيه، وإقبالهم عليه . وهذا العامل من أهم العوامل المسهمة فى زيادة كلفة التعليم فى الدول النامية .

٢- محاولات معظم دول العالم إطالة عدد سنوات التعليم الإلزامى المجانى، ليتعدى المرحلة الإبتدائية إلى الإعدادية ، وربما الثانوية .

٣- الإهتمام بعوامل الجودة فى التعليم ، مثل تقليل كثافة الفصول ، وإطالة اليوم المدرسى ، والعام الدراسى ، والإهتمام بالمبانى المدرسية ، والوسائل المعينة، وغير ذلك من الأمور التى عادة ماتزيد تكلفة التعليم، إلا أنها مهمة وحيوية .

٤- تزايد الإهتمام بالدراسات التطبيقية والتكنولوجية فى التعليم الثانوى والعالى .

٥- التوسع الكمى والكيفى فى التعليم العالى الذى يعد أكثر مراحل التعليم تكلفة ، نظرا لطبيعة الدراسة فيه ولأهدافه المتميزة ، مما قد يؤثر على باقى مراحل التعليم الأدنى . ومن هنا تشير إحدى الدراسات إلى أن كلفة الطالب فى التعليم العالى فى الدول النامية تساوى ١٢ مرة فى المرحلة الثانوية، وترتفع إلى ٨٨ مرة بالنسبة لمتوسط كلفة التلميذ فى المرحلة الإبتدائية[٣٢]. وبالطبع هناك فروق بين الدول النامية فى هذه النسب، ولكن الإستنتاج السابق - يكاد يكون صحيحاً بشكل عام بالنسبة لغالبية الدول النامية، حيث تشير دراسة أخرى إلى أن أفريقيا التى كانت فى المرحلة الأخيرة بالنسبة لمتوسط الكلفةالجارية للتلميذ فى المرحلة الأبتدائية جاءت فى المرتبة الأولى، بالنسبة لمتوسط كلفة الطالب فى التعليم العالى عام ١٩٧٤. وتشير الدراسة أيضاً الى أن متوسط الكلفة لطالب التعليم العالى فى أفريقيا تعادل ٦٠ مرة كلفة تلميذ المرحلة الإبتدائية ، ومن الصعب - على حد تعبير الدراسة - الإستنتاج من ذلك أن جودة التعليم فى هذه القارة تفوق ماهو عليه فى المناطق الأخرى[٣٣] .

٦- وهناك مجموعة من العوامل الإقتصادية - ربما لاتقل شأنا عن العوامل السابقة. ولعل من أهمها ارتفاع الأسعار، وانخفاض قيمة بعض العملات ، وارتفاع المستوى العام للمرتبات ، وغيرها من المصاريف الجارية والرأسمالية .

ولهذه الأسباب جميعا زادت تكلفة التعليم إلى حد فاق إمكانات أغلب الدول، سواء المتقدم منها أو النامى لدرجة أن "مورفيت" Morphet وزملاءه - قرروا - بعد دراستهم لبعض المؤشرات الخاصة المرتبطة بتمويل المدارس العامة فى الولايات المتحدة ، خلال السنوات (١٩٨٠-١٩٩٠) أن مشكلات توفير التعليم المناسب ، لمقابلة حاجات المدارس العامة، والخدمات الحكومية الأخرى سوف تستمر، لتكون صعبة فى المستقبل فى فترات التضخم أو الكساد الإقتصادى [٣٤]. ولاشك أن ماينطبق على الولايات المتحدة فى هذا الشأن - يكون أكثر إنطباقاً على الدول التى تقل عنها تقدماً، وتزيد عنها مديونية . ومن هنا نجد الصورة أكثر قتامة فى الدول النامية، ولاسيما بعد الأزمات الإقتصادية العالمية، وتزايد أزمة الثقة فى التربية بوصفها قوة دافعة للتنمية الإقتصادية .

خفض التكلفة منبع للعديد من الأبحاث والدراسات :

أصبح، بالتالى، موضوع "خفض التكلفة أو استثمارها" موضوعاً لاينضب للعديد من الأبحاث والدراسات ، بل منبعاً للعديد من الدراسات الممولة من قبل بعض الهيئات والمنظمات الدولية[٣٥] ، والتى تستهدف إعداد المخطط التربوى وصانع القرار بتوجيهات مفيدة فى كيفية تفسير ومواجهة المشكلات فى مجال تكلفة التعليم، ولاسيما فى الدول النامية .

وهناك مداخل متعددة لمواجهة مشكلات التكلفة منها مايتعلق بزيادة كفاءة التعليم وانتاجيته وهذا اتجاه يلقى الكثير من التأييد لاسيما فى الآونة الآخيرة ، فيشير "ماثيوس" Mathews – على سبيل المثال – أن على التربويين أن يهتموا بفعالية النفقات التربوية، بالنسبة للأغراض المنشودة على الأقل قدر محاولتهم زيادة مستوى هذه النفقات[٣٦] . ويتفق "سنل" Snell مع "ماثيوس" حيث يؤكد على وجوب ترحيب التربويين ورجال الإدارة بالإهتمام المتزايد من جانب المجتمع بعامة والذى يهدف إلى التأكد من أن الموارد التى خصصت للتعليم تكون مستخدمة لأقصى حد ممكن من الفعالية . ويحدث هذا فى أوقات الأزمات المالية بخاصة، حيث توجد ضغوط متزايدة على الموارد الحقيقية المتاحة لمؤسسات المجتمع[٣٧]. ولم يجد "والبرج" walberg غضاضة فى الإشارة إلى أن أسئلة الإنتاجية ربما تبدو غير إنسانية وأن فيها تبسيطاً شديداً للغاية – إلا أن الإنتاجية المتزايدة يمكن أن تؤدى ليس فقط إلى تكلفة منخفضة، بل إلى تعليم أفضل وتوفير للوقت، فهى قيمة لايستعاض عنها فى الحياة البشرية. وعلاوة على ذلك، فإنه حتى فى حالات الزيادة النسبية البسيطة فى الإنتاجية، فإن ذلك سوف يؤدى إلى وفر كبير فى الموارد الخاصة بمجهود الطلاب والمربين والتى تشمل كل الناس فى بعض الوقت من حياتهم[٣٨] .

وبغض النظر عن التباينات بين الباحثين بخصوص مفهوم كل من الكفاءة Efficiency والإنتاجية Productivity فى مجال التعليم – فإنه يمكن القول بأن الكفاءة ترتبط عادة بدرجة الإستخدام الأمثل للإمكانات التعليمية المتاحة (المدخلات) Inputs من أجل الحصول على مخرجات Outputs تعليمية معينة . فهى تعنى بمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات، باستخدام مجموعة محددة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات التعليمية ، باستخدام أدنى مقدار من المدخلات التعليمية (أقل تكلفة ممكنة) . ومن ناحية أخرى تعنى الإنتاجية مقدار الوحدة

من المخرجات، بالنسبة للوحدة من المدخلات، أو كما يضيف بعض الباحثين إمكان تحسين علاقات المدخلات – المخرجات باستخدام طرائق ومعدات وأساليب جديدة[٣٩] .

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين الكفاءة والإنتاجية – قد لاتكون موجبة على الدوام، فيمكن لنظام تعليميى أن يكون – على سبيل المثال – ذا إنتاجية متزايدة وكفاءة متناقصة[٤٠] . وقد يحدث ذلك إذا ماتوافرت للنظام التعليمى إمكانات تربوية أكثر وأفضل مقرونة بعدم الإستخدام الأمثل لها . فلو أن مبنى مدرسياً مجهزاً قد حل محل عدد من المبانى المزدحمة والمتفرقة، فربما وجد توفيراً فى التكلفة، مع توفير لبيئة تعليمية أفضل، تؤدى إلى إنجاز تربوى متطور، مما يترتب عليه تزايد فى الإنتاجية التعليمية. ولكن قد توجد إمكانات إختصاصية معينة فى المبنى الجديد (معامل - جمنازيم ..) لاتستخدم استخداماً جيداً ، بسبب نقص المعلمين المتخصصين أو غيره من الأسباب، الأمر الذى يؤدى إلى ضعف الكفاءة فى الاستخدام الأفضل للمواد المتاحة على الرغم من تزايد الإنتاجية[٤١] .

هذا ويميل بعض الباحثين إلى تقسيم الكفاءة التعليمية إلى كفاءة داخلية وأخرى خارجية يطلق عليها أحيانا الإنتاجية الخارجية . وتعنى الكفاءة الداخلية قدرة (أو فعالية) النظام التعليمى على تحقيق أهدافه، بينما تعنى الكفاءة الخارجية قدرة النظام على تلبية الإحتياجات الإجتماعية والإقتصادية للمجتمع . ويؤكد العديد من الباحثين على أهمية كل من الجانبين : الكمى والكيفى للكفاءة سواء كانت داخلية أو خارجية[٤٢]

ولعله يتضح من العرض السابق أن العلاقة وثيقة بين كل من الكفاءتين الداخلية والخارجية ولاسيما إذا ماحددت الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمى على أساس من الأهداف الإجتماعية والإقتصادية للمجتمع . وعادة مايؤدى ضعف التناسق بين أهداف المجتمع وأهداف النظام التعليمى إلى ضعف أو ربما تضاد العلاقة بين الكفاءتين . فقد يتميز نظام تربوى بكفاءة داخلية عالية ومع ذلك يتسم بإنتاجية خارجية منخفضة . وقد يحدث هذا – على سبيل المثال – عندما يستغل هذا النظام وقته وموارده بكفاءة ، ولكن فى تدريس أو إنجاز أشياء غير مناسبة . والمشكلة الأخيرة ربما تحدث فى بعض الحالات منها عندما يبذل النظام التعليمى جهداً كبيراً فى إكساب التلاميذ مهارة إتقان بعض اللغات غير الحيوية ، ومنها أيضاً عندما يخرج النظام أعداداً كبيرة من المتخصصين المدربين جيداً ، ولكن فى تخصصات أخرى أعداد قليلة جداً ، بالنسبة لحاجات الإقتصاد القومى من القوى العاملة، وبالنسبة للطلب عليها أيضاً

ويرى بعض المحللين أن التفاوت السابق قد يطرح قضية الفرق بين كفاءتين للنظام داخلية وخارجية [٤٣] . ولعل ذلك موضوع يستلزم وقفة أو دراسة أخرى . ولم نقصد من التلميح له هنا سوى إثارة الإهتمام بمزيد من التعمق والتحليل العلميين .

وهناك الآن العديد من المقاييس؛ لقياس كفاءة وإنتاجية الأنظمة التعليمية . كما أن هناك أيضاً تزايداً فى الدراسات فى هذا المجال، الأمر الذى ربما يتطلب دراسة تحليلية تقويمية، وبخاصة للدراسات فى هذا المجال . وتجدر الإشارة إلى أن محاولات خفض التكلفة، من خلال التأكيد على الكفاءة والإنتاجية ربما تستلزم زيادة التكلفة فى وقت من الأوقات رغبة فى زيادة الناتج على المدى القريب أو البعيد .

ثالثا : تمويل التعليم :

تجدر الإشارة بداية إلى العلاقة الوثيقة بين دراسة تكلفة التعليم وتمويله، فمن خلال تحديد تكلفة التعليم فى المستقبل القريب والبعيد، تركز الجهود على البحث عن مصادر لتمويل هذه التكلفة : أهى الدولة بمفردها ؟ أم الدولة بالإضافة إلى أولياء الأمور، وأصحاب الشركات التى تستفيد من العمالة المتعلمة ؟ أم مصادر أخرى، بالإضافة إلى المصادر السابقة أو غيرها ؟ وكيف يكون التوازن بين الموارد العامة والخاصة فى التمويل فى حالة الإعتماد عليهما معاً ؟

هذه وغيرها أسئلة هامة وحرجة جداً تحاول كل دولة أن تجيب عنها بالشكل الذى يناسب ظروفها . ومن هنا نجد باحثاً مثل "كون" Cohn يقرر أنه ربما يكون تمويل التعليم من أكثر القضايا جدلاً فى إقتصاديات التعليم [٤٤] .

وعادة ماتستخدم معايير معينة لتقييم نظام التمويل التربوى فى أى بلد . ولعل من أشهر هذه المعايير مايلى [٤٥] :

١- درجة مناسبة مستوى توفير الخدمات التربوية .

٢- مدى كفاءة توزيع الموارد التربوية .

٣- مدى عدالة توزيع الموارد التربوية .

وفيما يلى شرح مختصر لكل من هذه المعايير :

١- مناسبية التمويل Adequacy of Funding :

تطورت مقاييس المناسبية عبر الزمن تطوراً ملحوظاً [٤٦] . ففى خلال الستينات

والنصف الأول من السبعينات كانت المناسبية تعرف بدلالة النسبة المئوية من الناتج القومى الإجمالى المخصصة للتعليم . وقد كانت نسبة ٨٪ غالباً هى المناسبة . أما إذا نسبت حصة التعليم إلى ميزانية الحكومة المركزية ، فإن النسبة المناسبة كانت ٢٠٪ .

ولم تكن مثل هذه المقاييس مرضية بالكامل، لأنها كانت تهمل أحياناً التعليم الخاص، والدخول المتعددة التى تدفعها السلطات المحلية، وسلطات المقاطعات . ولقد اتسمت مثل هذه المقاييس أيضاً بالغموض، لأنها فشلت فى مصالحة السؤال المتعلق بالكفاءة . ومن هنا كان لابد من التطوير .

فمنذ أواخر السبعينات، وتأثرا بتوجيهات البنك الدولى، ظهرت مقاييس جديدة أكثر قبولاً للمناسبية . ولقد روعى أن تكون مثل هذه المقاييس أقرب إلى حد ما من مخرجات الأنظمة التربوية أو أهدافها . ومن هنا تحركت هذه المقاييس خطوة نحو التفصيل والجودة . وسادت مقاييس أربعة رئيسية هى :

- نسبة التسجيل فى التعليم الإبتدائى بالقياس للفئة العمرية المناظرة .
- درجة التوازن فى الفرص التعليمية بين الذكور والإناث .
- نسبة التسجيل فى التعليم الثانوى والعالى .
- معدل تعليم الكبار .

وبالتدريج أصبح ينظر إلى الأهداف المنشودة كمياً ونوعياً ثم تحدد الميزانية المطلوبة فى ضوئها .

٢- الكفاءة :

سبقت الإشارة إلى أن الكفاءة ترتبط بالتوزيع والإستخدام الأمثلين للموارد المتاحة من أجل جعل تحقيق الأهداف المنشودة يتم فى أقصى حد ممكن . ويمكن أن يستخدم مصطلح الكفاءة بطرق مختلفة وكثيرة، ولكن فى الموارد الإقتصادية يقال إنها موزعة بكفاءة لو كان من غير الممكن إعادة توزيعها بدون تقليل مستوى الناتج .

وللكفاءة العديد من المقاييس، لعل من أشهرها الكلفة – المنفعة Cost-benefit ، والكلفة – الفعالية Cost-effectiveness ويمكن أن يستخدم أى من الأسلوبين لمقارنة كفاءة طرق بديلة لإنجاز نفس الهدف المذكور بأقل تكلفة . ونفس الشىء بالنسبة لاستخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية أو إطالة اليوم الدراسى، وغير ذلك .

ويستخدم أسلوب الكلفة – المنفعة فى حالة التمكن من التعبير عن كل من

المدخلات (الكلفة) والمخرجات (المنفعة) فى صورة نقدية، فى حين يستخدم أسلوب الكلفة – الفعالية فى حالة عدم التمكن من التعبير عن المخرجات (الأهداف أو المنفعة) فى صورة نقدية[٤٧] ، وهذا هو الوضع السائد فى التربية . ومن هنا يصعب استخدام الكلفة – الفعالية فى الكثير من القضايا لصعوبة قياس المخرجات. وهذا الجانب يتطلب دراسة تقويمية منفردة لفعالية كل من الأسلوبين فى اتخاذ قرارات توزيع الموارد التربوية فى البلدان العربية، لاسيما أن الساحة الدولية تشهد ثراءً علمياً حديثاً فى هذا المجال .

٣- العدالة Equity :

إن تأثيرات الرغبة فى تحرى العدالة فى تصميم أنظمة تمويل التربية تعد قوية جداً[٤٨]، ويبدو أن تأثيراتها آخذة فى التزايد فى ضوء تزايد الهوة بين الأغنياء والفقراء فى العديد من الدول ولاسيما النامية منها .

وتركز الكثير من أبحاث إقتصاديات التعليم الحديثة على مسألة العدالة، وبخاصة تلك التى تتعلق بكيفية وجوب توزيع عبء تمويل التعليم بين المجموعات المختلفة فى المجتمع[٤٩] . والرغبة العامة لهذه الأبحاث هى إيجاد وضع أقرب إلى العدالة بين الدولة والأفراد فى استفادتهم من التعليم، وكذلك بين فئات المجتمع وأرجائه المختلفة وبخاصة الفقراء والأغنياء ، والريف والحضر. ومازال هذا المجال ثرياً بالكثير من النقاط البحثية المهمة .

وبرصد الأدبيات المتاحة فى إقتصاديات التعليم، يلاحظ الباحث أنه لايوجد خلاف كبير فى أن تقدم الدولة تعليماً مجاناً ، وربما إلزامياً فى مراحل التعليم قبل الجامعى ولاسيما الإبتدائية والإعدادية والثانوية . ويدور جدل كبير حول من يجب أن يدفع تكاليف التعليم العالى .

ولقد أثارت هذه القضية جدلاً مثيراً وبخاصة فى الولايات المتحدة وذلك منذ توصلت إحدى الدراسات الشهيرة عام ١٩٦٩ حول تكلفة وتمويل ومنفعة التعليم العالى الحكومى (العام) فى كاليفورنيا إلى أن الأثر العام للدعم الحكومى للتعليم العالى فى هذه الولاية – يعزز تباينات الدخول، بدلا من أن يقللها . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن أبناء العائلات الأعلى دخلاً هم الأرجح فى استفادتهم من التعليم العالى .

ولقد أثارت هذه الدراسة مناقشات مكثفة فى الولايات المتحدة ، وذلك عندما حلل

مؤلفون آخرون فى وقت لاحق (١٩٧٠، ١٩٧٣) بيانات مشابهة لولاية كاليفورنيا، وبعض الولايات الأخرى وتوصلوا إلى نتائج مغايرة [٥٠].

وبالطبع تطرق الشك إلى الدول النامية، وبحثت فى وقت أكثر حداثة تأثيرات الدعم الحكومى للتعليم العالى على تباينات الدخول، وألقت نتائج بعض هذه الأبحاث بظلال الشك على الإفتراض القائل بأن توفير تعليم عال مجان أو مدعم – من شأنه أن يفيد أبناء العائلات ذوات الدخل المنخفض ، وذلك إنطلاقاً من أن أبناء العائلات الأعلى دخلاً هم الأكثر استفادة من التعليم العالى [٥١]. ومازالت هذه القضية فى حاجة إلى العديد من الأبحاث التى تزيدها وضوحاً . ويرى الباحث – بالتالى – وجوب قيام دراسات عربية فى هذا الجانب . ويتطلب الأمر تعاون المتخصصين فى اقتصاديات التعليم مع المتخصصين فى فروع التربية الأخرى وبخاصة إجتماعيات التربية ، حتى تتم الدراسات بشكل أكثر دقة وشمولية .

طرق بديلة لتمويل التعليم :

نظراً لتزايد تكلفة التعليم بما قد يفوق إمكانات العديد من الدول ولاسيما النامية منها، ونظراً لتزايد الرغبة فى تحقيق قدر أكبر من العدالة والمساواة بين الدولة والأفراد، وبين الأفراد بعضهم وبعض ، ونظرا للرغبة المتزايدة فى تحقيق أكبر فعالية ممكنة من الموارد المرصودة للتربية، فقد بدأت العديد من التجارب والمحاولات العلمية لدراسة تأثيرات بدائل متعددة لتمويل التعليم . ولقد برز من هذه الطرق :

١- تقديم قروض للطلاب وبخاصة فى التعليم العالى بشروط ميسرة تسترد بعد التخرج وفق نظم متفق عليها . وعادة ما يتبع ذلك عندما يكون التعليم العالى بالمصروفات[٥٢]

٢- إستخدام نظم الدعم (الكفالات) vouchers والتى تقدم للوالدين فى تناسب عكسى مع مستويات دخولهم ، وذلك لتعليم أبنائهم فى المدارس التى يختارونها بأنفسهم . وتستخدم هذه الكفالات لدفع المصاريف المطلوبة، كلها أو بعضها، وفقا لقيمة الدعم ونوعية المدرسة . ومن هنا تتركز وظيفة الدولة فى المساعدة فى تمويل مصاريف التعليم، بدلا من توفير التعليم نفسه وتجهيزاته[٥٣].

٣- استخدام مؤسسات التعليم كوحدات إنتاجية[٥٤] .

وتخضع هذه الطرق منذ فترة للتجريب فى العديد من الدول المتقدمة والنامية، ووصلت فى بعض منها إلى الثبات النسبى. وكلها مثار جدل علمى واسع يتمنى الباحث

أن يشارك فيه المزيد من الباحثين العرب بدراسات تقويمية وتخطيطية، ولاسيما أن اتجاه الأبحاث فى هذا الجانب فى تزايد .

رابعاً : مجالات أكثر حداثة :

لعل من أبرز هذه المجالات مايلى :

١- العدالة :

سبقت الإشارة إلى العدالة كمعيار من معايير تقييم نظام التمويل فى بلد ما . وهذا يقود إلى القول بأن "العدالة" قد بحثت من أكثر من مدخل . تعلق أحد هذه المداخل بمدى عدالة توزيع التعليم والتدريب بين الأفراد والجماعات وتعلق مدخل آخر بأثر التعليم فى توزيع الدخل .

ويلاحظ - بصفة عامة - أن اتجاهات الأبحاث الحديثة قد تحولت تدريجياً فى الآونة الأخيرة من دراسات الكفاءة إلى الدراسات الخاصة بآثار التعليم فى توزيع الدخل، وتقليل التفاوت الطبقى بين الأفراد والجماعات ، أى مدى قدرة التعليم على أن يعمل كمعادل أو مغير للوضع الراهن من جيل إلى جيل(٥٥) .

ولانتوقع بالطبع حسماً لمثل هذه التساؤلات على المدى القريب، بل قد يأخذ الأمر عشرات الدراسات وعشرات السنين . جملة القول أن الإهتمامات بالعدالة تبدو قوية ومستمرة فى السيطرة والهيمنة فى مجال الدراسات فى اقتصاديات التعليم .

٢- دوال الإنتاج التربوى :

وعادة ماتستخدم هذه الدوال فى صناعة قرارات توزيع الموارد التربوية . ودالة الإنتاج التربوى هى ببساطة علاقات رياضية تصف كيف يمكن أن تتحول الموارد التربوية (المدخلات) إلى مخرجات تربوية، واتخاذ ذلك كأساس لتوزيع الموارد التربوية بين أنواع المدخلات التربوية، وفقا لدرجة ارتباطها بالمخرجات. وللباحث دراسة مستقلة فى هذا المجال(٥٦) .

العلاقات بين اقتصاديات التعليم وغيره من العلوم

لانتوقع أن هذا العلم بمجالاته السابقة وغيرها يمكن أن يعمل منفرداً أو مستقلاً

عن باقى العلوم التربوية والإجتماعية. بل إنه بمجالاته هذه قد توثقت الصلة بينه، وبين أغلب هذه العلوم . ففى قضايا تحديد التكلفة والتنبؤ بها على سبيل المثال، يلجأ الباحث فى إقتصاديات التعليم عادة إلى التعاون مع زملائه فى علم الإقتصاد وغيره من العلوم المرتبطة بهذا المجال . ومثل ذلك يمكن أن يقال فى حالة دراسة العوائد الإقتصادية للتعليم. أما إذا تجاوزنا حدود العوائد الإقتصادية إلى العوائد الإجتماعية والنفسية وغيرها ، فإن الباحث فى هذا العلم لايمكن ولا يصح أن يعمل منفرداً عن زملائه فى علم الإجتماع، أو علم النفس التربوى، أو الصحة النفسية، وغيرها من العلوم التى يمكن أن تفيد فى هذا المجال .

ولقد أحسن "بلوج" Blaug التعبير عن الإرتباطات السابقة عندما ذكر أن هذا العلم بموضوعاته ومجالاته المتعددة يشكل جسراً بينه وبين العديد من العلوم مثل :

١- الإقتصاد (وبخاصة التمويل العام، وإقتصاديات العمل) .

٢- علم الإجتماع (وبخاصة الطبقات الإجتماعية، وعلم الإجتماع الصناعى) .

٣- الإدارة الإجتماعية Social Administration .

٤- التربية المقارنة .

٥- علم النفس التربوى .

٦- وفى الوقت نفسه فإنه يشارك فى موضوع أوسع وهو اقتصاديات الموارد البشرية Economics of Human Resources[٥٧] .

ولاشك أن الصلة قد توثقت أكثر وأكثر بين هذا العلم والتخطيط التعليمى لدرجة التداخل والذوبان، حتى أصبح من الصعب الفصل بين هذين العلمين على وجه الخصوص[٥٨] .

وكانت ثمرات التداخلات والعلاقات السابقة أبحاثاً جديدة بل علوماً جديدة، وأصبحنا نرى الآن دراسات فى إقتصاديات تكنولوجيا التعليم، واقتصاديات الجودة بعامة[٥٩]، وغير ذلك من الموضوعات التى ماكانت تدرس، لولا التعاون والتداخل بين هذا العلم وغيره من العلوم .

وأصبح فى إمكان الباحثين فى هذا العلم اليوم وفى المستقبل أن ينهجوا نهجاً أكثر شمولية فى معالجة قضاياهم لتأخذ جوانب اقتصادية، واجتماعية، وسياسية أو غيرها بدلاً من التركيز على الجانب الإقتصادى ، والذى أفقد بعض أبحاث هذا العلم قيمتها، بل أثار الشكوك حولها. فعلى سبيل المثال، تحدث المتخصصون كثيراً عن

نتائج بحثية عبر ١٣ دولة، تؤكد أن رفع المستوى التعليمى للفلاحين إلى أربع سنوات يمكن أن يزيد من انتاجيتهم بنسبة ٧٪ (٦٠). وبالطبع قد يبدو الأمر غريباً إذا أخذ فى الإعتبار أن عدداً كبيراً من بلدان أفريقيا – على سبيل المثال – قد بذل جهوداً ضخمة لتنمية تعليمه الإبتدائى .

وقد وصل بعضها إلى تعميم التعليم الإلزامى المجانى على الأقل فى المرحلة الإبتدائية بدون أن ترتفع انتاجيتها تبعاً لذلك .

والإنتاجية الزراعية لاتتوقف فقط على مجرد رفع مستوى التعليم للفلاحين، بل هناك العديد من المدخلات أو المتغيرات التى يفندها المتخصصون فى الإقتصاد الزراعى، مثل نوعية الأرض، وأساليب الزراعة والرى المستعملة، ومدى توافر البذور الجيدة، والأسمدة، والتجهيزات الزراعية الأساسية وأسعارها، وطرق تسويق المنتجات الزراعية وشرائها، وجهود البحث العلمى والإرشاد الزراعى، وغير ذلك من العوامل . وهنا يدخل تعليم المزارعين كعنصر فى منظومة معقدة الأطراف : إجتماعياً وسياسياً، واقتصادياً ، ... والتعليم هنا مفيد جداً ولكن فى ظل توافر الشروط السابقة كلها أو أغلبها .

يوضح المثال السابق خطورة إيجاد علاقات وهمية بين المتغيرات ، ويشير أيضاً إلى أن الفكر الناقد – لم يعد يتقبل هذه المعالجات الضيقة . وتشير المؤشرات أيضاً إلى اتساع مدلول المعالجات فى إقتصاديات التعليم فى الآونة الآخيرة ، ويتوقع المزيد من الشمول فى المستقبل .

ملخص لأبرز الملامح المستقبلية

سبقت الإشارة لهذه الملامح والتوقعات أثناء عرض التطورات العلمية داخل كل مجال، ويفضل الباحث هنا إعادة تلخيصها وإبرازها . ويستند الباحث فى استنباطه لهذه الملامح على أساس العلاقات الوثيقة بين الماضى والحاضر والمستقبل . فلا مستقبل إلا لحاضر وماض معينين . وهذا لايعنى أن المستقبل مجرد امتداد للماضى والحاضر، ولكن يعنى أن أبرز أحداث الماضى والحاضر بحسناتها وسيئاتها عادة ما تشارك بالنصيب الأكبر فى تشكيل المستقبل . وغالبا ما يبدأ المستقبل من اليوم، فى هذه اللحظة أو ربما اللحظة التى تليها، ويمتد إلى الأبد . ولعل فى ذلك إشارة إلى التداخل الشديد بين الماضى والحاضر والمستقبل . ويشير من ناحية أخرى إلى تقلص

حجم الحاضر، بالنسبة للماضى والمستقبل .

ويمكن تلخيص أبرز الملامح التى يتوقع أن تحظى بتركيز بحثى أكبر نسبياً فى النقاط التسع التالية :

١- الإرتباط بين اقتصاديات التعليم وغيره من العلوم، ما يفيد فى المعالجة الشاملة للقضايا التربوية، سواء فى التكلفة ، أو العائد، أو غير ذلك . وسوف يؤثر هذا الملمح فى معظم الملامح التالية .

٢- الإهتمام بدور التعليم فى التنمية الشاملة أكثر من مجرد دوره فى معدل العائد الفردى والإجتماعى ، أو دوره فى النمو الإقتصادى، مع ربط كل ذلك بالتخطيط الجيد للتعليم، وكل أو معظم العوامل المؤثرة فيه .

٣- دراسة كفاءة توزيع الموارد التربوية بين مجالات الإنفاق التربوية المختلفة وذلك انطلاقا من ارتفاع تكلفة التعليم وتزايد حدة المشكلات الاقتصادية العالمية . ويتوقع تزايد استخدام أساليب مثل "دالة الإنتاج التربوى" أو الكلفة – الفعالية أكثر من استخدام أسلوب الكلفة– المنفعة، لارتباط الأخير بالمزيد من المشكلات ، الناتجة عن صعوبة التعبير عن كل من المدخلات والمخرجات التربوية بدلالات نقدية .

٤- طرق الإستثمار الأمثل للموارد التعليمية .

٥- التركيز فى معايير نظم التمويل على معيار "العدالة" بشكل أكبر نسبياً من المعايير الأخرى مثل المناسبية، والكفاءة، مع التحول تدريجياً من المعايير الكمية إلى الكيفية.

٦- تقويم البدائل المتعددة لتمويل التعليم وبخاصة أنظمة الدعم والقروض وغيرهما .

٧- دراسة تأثيرات التعليم العالى المجانى فى متغيرات مثل إعادة توزيع الدخل، والحراك الإجتماعى والمهنى بصفة عامة .

٨- اقتصاديات الجودة فى التربية، من خلال محاولات إطالة اليوم الدراسى، وتكنولوجيا التعليم، وغيرهما .

٩- الدراسات العلمية لأزمة التربية، أو أزمة الثقة فيها، وهل هى راجعة للتربية ذاتها، أو عوامل خارجة عنها، مع محاولة زيادة فعاليتها فى التنمية .

والتوقعات السابقة هى أقرب للتوصيات البحثية، وهى توقعات بشرية، حاول الباحث أن يجعلها أقرب إلى العلمية دون اليقين الثابت . ولقد فضل الباحث عرضها فى نقاط متداخلة دون تقسيمها إلى محاور تتمشى مع مجالات اقتصاديات التعليم المعروضة فى الدراسة، وذلك انطلاقا من حتمية المزيد من التداخلات بين هذه المجالات

بعضها مع بعض. ومن ناحية أخرى ، فإن توقع المزيد من التركيز النسبى على الجوانب السابقة، لايعنى توقع الإغفال التام للجوانب الأخرى .

إمكانات الإستفادة من إقتصاديات التعليم فى البلاد العربية

من الملفت للنظر أن هذا العلم نشأ فى أحضان دراسات الدول المتقدمة، ذات الثراء الكبير المتزايد، ومع ذلك كانت أحرص على تطبيق معظم، أوكل ما ينادى به هذا العلم من استثمار جيدللموارد التعليمية، والحرص على إثراء عوائد التعليم مع العلمية والإعتدال فى الإنفاق على التعليم، دون التضحية بالجودة، ودون التقليل من العوائد. ومن هنا فإن سياسة اليابان – على سبيل المثال – فى الثمانينيات قامت على أساس التوزيع الكفء للموارد المحددة، أكثر من مجرد التوسع فى التمويل [٦١] . ولعل ذلك يستند إلى فكرة مؤداها أن الإستثمار الناجح – يعتمد – ليس فقط – على كيفية زيادة الموارد المالية، ولكن يعتمد أيضاً على حسن توزيعها واستغلالها .

ويرصد الباحث تزايد الإهتمام بهذا العلم على الساحة العربية، وهذا شىء طيب، وإن كان الباحث يقترح وجوب تركيز الجهود البحثية فى العديد من المجالات المتداخلة، ولعل من أهمها :

١- تحديد وترتيب أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية البشرية والمالية والتكنولوجية والزمنية المناسبة لكل هدف تعليمى أو مجموعة أهداف تعليمية، ترغب دولة ما فى تحقيقها فى كل مرحلة على حدة، بل فى أنواع التعليم المختلفة داخل كل مرحلة. والأمثلية (الأفضلية) هنا يمكن أن تحدد فى ضوء اعتبارات تناسب كل دولة، مثل حدود التكلفة، أو الزمن أو الإمكانات المتاحة، أو هى مجتمعة أو غيرها .

٢- تحديد تكلفة مراحل وأنواع التعليم المختلفة للمستقبل القريب والبعيد وذلك فى ضوء مؤشرات الحاضر، وطموحات المستقبل وتوقعاته، وذلك حتى يسهل تدبير هذه التكلفة. وينوه الباحث هنا بأهمية الإعتماد بشكل أكثر على معطيات علم الإقتصاد الخاصة بإتباع طرق جيدة تستخدم كلفة الوحدة (الطالب)، وبالأسعار الثابتة، بدلا من الجارية، وغير ذلك من الإحتياطات العلمية، التى تكاد تفقد دراسات التكلفة قيمتها بدونها . وتجدر الإشارة لأهمية استكمال ذلك بدراسات عن الاستثمار الأمثل لتكلفة التعليم.

٣- تقويم نظم تمويل التعليم فى ضوء معايير مقبولة مثل المناسبية، والعدالة، والكفاءة،

أو غيرها بعد تطويعها لظروف كل دولة مع التركيز الخاص على أبعاد الجودة فى هذه المعايير .

ويرتبط هذا الجانب بتحديد الوضع الأقل لحصة التعليم فى الميزانية العامة لكل دولة، بالقياس بحصص أوجه الإنفاق الأخرى (التسليح، الزراعة، ....) .

٤- البحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم بالإضافة إلى ميزانية كل دولة، ووفق ظروفها، مع ضرورة التجريب العلمى الدقيق لكل من هذه المصادر.

٥- دراسة كيفية توزيع ميزانية التعليم على مراحله، وأنواعه المختلفة، وفقاً لمجموعة معايير علمية مقبولة، مثل إعداد الطلاب فى كل مرحلة أو نوع، وخصائص المتعلم، ومستويات الجودة المنشودة، وغير ذلك . ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة فى ضوء التمايزات لصالح التعليم العالى، التى كشفت عنها بعض الدراسات فى الدول النامية .

٦- وإذا كانت الشكوك تزايدت عالمياً فى قدرة التعليم العالى المجان فى إعادة توزيع الدخل، وفى الحراك الإجتماعى والمهن بصفة عامة، بل رأت بعض الدراسات أنه يؤكد التمايزات الطبقية، بدلا من تقليلها ، فالباحث يقترح المزيد من الدراسات العربية فى هذا الجانب .

٧- دراسة عوائد التعليم فى مراحله وأنواعه المختلفة، مع أخذ عامل التكلفة فى الإعتبار . ومن هنا تسهل نسبياً المقارنة بين مراحل التعليم وأنواعه ، وفقاً لمعدل العائد . وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية النظرة الشاملة لعوائد التعليم، وليس العائد المادى فقط . ومن هنا يسهل نسبياً إلقاء الضوء على أدوار التعليم فى التنمية الشاملة، وشبكة المتغيرات المؤثرة فى ذلك .

٨- ووثيق الصلة بالنقطة السابقة، يقترح الباحث دراسات تتعلق بتحديد موضع التربية العربية أو التربية فى كل بلد عربى من أزمة التربية فى العالم والتى وصلت إلى حد الشك المتزايد فى التربية كقوة دافعة للتنمية . والدراسات فى هذا الجانب يجب أن تأخذ الطابع التشخيصى العلاجى، ولاسيما دراسة الطرائق التى تكفل زيادة كفاءة وإنتاجية النظم التعليمية من المنظور الكمى ، والكيفى .

ويتضمن كل من المجالات السابقة طرائق وأساليب متعددة لها مميزات وعيوب. وهذه جوانب تحظى الآن – على الساحة التربوية العالمية – بالمزيد من الإهتمام العلمى فردياً وجماعياً . ويمكن لكل دولة أن تكون فرقاً بحثية ، لمناقشة بعض المحاور السابقة

أو كلها . وربما لايستطيع باحث بمفرده أن يتولى بعضاً من الجوانب السابقة، لأن الأمر يتطلب جهود العديد من المتخصصين ولاسيما بعدما توثقت علاقات التفاعل بين هذا العلم وغيره من العلوم على نحو ما اتضح من قبل .

هوامش الدراسة ومراجعها

١- يرجى فى هذا الشأن مراجعة - على سبيل المثال - الآتى :

(a) Vaizey, John, "Economics of Education" , The New Encyclopedia Britannica, Macropaedia, Vol. 6, Chicago: Encyclopedia Britannica Inc., 1976, pp. 310 - 316 .

(b) Woodhall, M., "Economics of Education", The International Encyclopedia of Education, Vol. 3 (Research & Studies), Edited by T. Husen & T.N. Postelthwaite, Oxford : Pergamon Press, 1985, pp. 1546 - 1553 .

٢- يرجى - على سبيل المثال - مراجعة :

(أ) محمد أحمد الغنام "المدرسة المنتجة : رؤية للتعليم من منظور اقتصادى واسع"، التربية الجديدة ، (تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية) ع ٢٩، السنة العاشرة، (مايو/أغسطس) ١٩٨٣، ص ٧ .

(b) Woodhall. M., op. cit., p. 1546 .

(c) Blaug, Mark, Economics of Education : A selected Annotated Bibliography, Oxford : Pegamon Press, 3rd edition , 1978 , p. 4 .

٣- يرجى لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه الجذور مراجعة :

محمود عباس عابدين، "تطور النظرة إلى عوائد التعليم"، الدراسة رقم (٢) من الكتاب الحالى .

٤- لمزيد من التفاصيل، يرجى مراجعة :

Blaug, M., "The concept of Human capital", in Economics of Education, V. 1, edited by M. Blaug, England : ELBSS &

Penguin Books, 1968, p. 11.

٥- يرجى مراجعة : محمود عباس عابدين، مرجع سابق .

٦- يرجى مراجعة :

(a) Vaizey : John, op. cit., pp 310 - 316 .

(b) Woodhall, M., op., cit., pp 1546 - 1553

(c) Blaug, M., An Introduction to the Economics of Education. London : Penguin Books Ltd., 1970.

(d) Blaug, M., Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography, op. cit.

(هـ) عبد الله عبد الدايم ، التخطيط التربوي، بيروت، دار العلم للملايين، ط ٣، ١٩٧٧ .

(و) محمد منير مرسى، عبد الغنى المنورى، تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧ .

7. Blaug, M. , An Introduction to Economics of Education, op. cit, p. XVII

8. ______, Economics of Education : A Selected Annotated Biliography, op. cit., p. 1

٩- يرجى مراجعة المجلدات العشرة الواردة فى :

The International Encyclopedia of Education, Edited By T. Husen & T.N. Postlethwaite, Oxford : Pergamon Press, 1985.

تتوزع بحوث ودراسات اقصاديات التعليم أبجديا فى معظم المجلدات خاصة من الثانى حتى الخامس، ثم فى السابع، والثامن .

١٠- لمراجعة التعريف المتبنى لكل من الإقتصاد والتربية عند "كون" يرجى مراجعة :

Cohn E., The Economics of Education, Cambridge, Mass. : Ballinger publishing Company, 1979, pp. 1 - 2

11. Ibid, p. 2

١٢- محمد أحمد الغنام، مرجع سابق، ص ٧ .

(13) kinmonth, E.H., "Engineering Education and its Rewards in the U.S. and Japan", Comparative Education Review, V. 30, N. 3, August 1986, p. 411

١٤- اعتمد الباحث فى تحديده لهذه المحاور على العديد من المراجع منها :

(أ) محمد أحمد الغنام، مرجع سابق، ص ٧ .

(ب) عبد الله عبد الدايم، مرجع سابق، ص ص ٢٦٥-٤٢٣ .

(c) Cohn, E., op., cit, pp. 8 - 10

(d) Woodhall, M. op. cit., p. 1546-1553

(e) Blaug, M., An Introduction to the Economics of Education, op. cit, p. XVII

(f) Vaizey, J. op., cit., pp. 310-316

(g) Castellanos, L.G., "Economics of Education : Comparative Studies " , The International Encyclopedia of Education, Supplementary V. 1, edited by T. Husen & T.N. Postlehwaite, Oxford : Pergamon Press, 1989, pp. 282 - 290

١٥- لمزيد من التفاصيل بخصوص الفروق بين "الاستهلاك" و"الاستثمار" والعلاقة بينهما يرجى مراجعة :

(أ) محمود عابدين، مرجع سابق .

(b) Woodhall, M. op. cit. pp. 1546 .

16. Ibid .

١٧- لمزيد من التفاصيل بخصوص هاتين المرحلتين ، يرجى مراجعة :

محمود عابدين، مرجع سابق .

١٨- المرجع السابق .

19. See, for example.

(a) Woodhall, M., op. cit., pp 1547-1548

(b) Jorgenson, D.W. & Fraumeni, B.M., "Investment in Education" , Educational Researcher, V. 18, N. 4, May 1989, pp. 35 - 44.

20. Woodhall, M., op. cit, p. 1548.

٢١- لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه التعليقات يرجى مراجعة :

Caillods, F., "Economics of Education : Review of the International Encyclopedia of Education " , Prospects , (Quarterly Review of Education by Unesco), V. 17, N. 3 1987 (63), pp 477 - 78.

٢٢- لمزيد من التفاصيل، يرجى مراجعة :

محمد أحمد الغنام، مرجع سابق، ص ص ١١-١٥ .

23. See, Hallak, J., "The Future of Educational Planning", Prospects, V. 19, N. 2, 1989, pp. 165 .
24. Coombs, philip, The World Crisis in Education : The View from Eighties, London : Oxford University Press, 1985, p.g.
25. Lyond, R., "Economics of Education", International Review of Education, V. 25, N. 3, 1979, p. 420.

٢٦- محمد منير مرسى ، عبد الغنى النورى، مرجع سابق، ص ١٧٧ .

27. Lyons, R., op. cit., p. 421
28. Woodhall, M. op. cit, p. 1551.

٢٩- لمزيد من التفاصيل بخصوص مدلولات هذه المصطلحات وتطبيقاتها، يرجى- على سبيل المثال - مراجعة :

(a) Cohn, E., op. cit., pp 61 - 87.
(b) Woodhall, M., "Cost Analysis in Education" , The International Encyclopedia of Education, V. 2, 1985, pp 1031-1038
(c) Verry, D.W. "Cost Functions in Education", Ibid., pp. 1046-1056
(d) Coombs, p. & Hallak, J., Cost Analysis in Education: A Tool for Policy and planning, London : Johns Hopkins University Press 1987 .

٣٠- يرجى مراجعة :

(أ) حسان محمد حسان ، بحوث الكلفة والمنفعة فى التعليم العالى، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠، ص ص ١٥-٢٦

(ب) جاك حلان، "النفقات التربوية الكلية وكلفة الوحدات التعليمية فى الدول النامية"، التربية الجديدة، ع ٣١، السنة الحادية عشرة، يناير/أبريل ١٩٨٤، ص ص ١٠-١٤ .

(c) Sadlak, J. "Efficiency in Higher Education : Concepts and Problems", Higher Education, V.7, N. 2, May 1978, p. 213.

(d) Cohn, E., op. cit, pp 61 - 87

(e) Morphet , E. , and others , Educational Organisation and Administration: Concepts,practices and Issues, New Jersey : Prentice -Hall, Inc. 4th ed., 1982, pp. 398 - 401

٣١- اعتمد الباحث فى رصده لهذه العوامل على العديد من المراجع لعل من أهمها :

(أ) محمد سيف الدين فهمى، التخطيط التعليمى، القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٦٥، ص ص ١٤٥-١٤٧ .

(ب) محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى، مرجع سابق، ص ص ١٧٨-١٧٩ .

(ج) حسان محمد حسان، مرجع سابق، ص ص ١٥-٢١ .

(د) عبد الله عبد الدايم، التخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ص ٣٤٨-٣٥٥.

(e) Lyons, R., op. cit, p. 421

(f) Sadlak, J., op. cit., p. 213

(32) Psacharopouls, G. & Sanyal, B.C. Higher Education and Employment : The IIEP Experience in Five Less Developed Countries, Paris : Unesco/IIEP, 1981, p. 24.

٣٣- ج. أيشر، ف. أوريفل، " تخصيص الموارد المالية للتعليم : دراسة إحصائيةعالمية"، ترجمة انطوان خورى، التربية الجديدة، ع١٩، السنة السابعة، يناير/أبريل١٩٨٠، ص ص ١٢٤-١٢٩.

34. Morpht, E., and others, op. cit, pp. 400-401

٣٥- يرجى مراجعة :

(a) Coombs, p. & Hallak, J. op., cit

(b) Psacharopoulos, G., and others Financing Education in Developing countries : An exploration of policy options, Washington, D.C., The World Bank, 1986.

(c) Bray, M. & Lillis,, K. (eds.) Community Financing of Education,Oxford : Pergamon Press,1988.

(d) Lewin, k., Education in Austerity : Options for planners, Paris. IIEP, 1987.

المراجع الثلاثة الأول بدعم من البنك الدولى بمؤسساته المتعددة، المرجع الرابع بدعم من هيئة التنمية الدولية السويدية.

36. Mathews, R.L., "Patterns of Educational Finance" Australian Economic Papers, V. 12, 1973, p. 145.

37. Snell, W., "Efficiency and Productivity in Education Systems" Journal of Tertiary Educational Administration, V. 4, N. 2, Oct., 1981,p 177.

38. Walberg, H.J., "Educational Productivity : Theory, Evidence and Prospects", The Australian Journal of Education, V. 26, N. 2, 1982, p. 116

٣٩- اعتمد الباحث فى تقديم هذين التعريفين على العديد من المراجع منها :

(أ) د. روجرز، "الإنتاجية والكفاءة فى التعليم"، د. آدمز (محرر)، التعليم والتنمية القومية، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٣، ص ٦٦ .

(b) Sheehan,J., The Economics of Education, London:George Allen & Unwin Ltd., 1973, p. 132.

(c) Snell, W., op. cit.. p. 178

(d) King, R.A., "Resource Allocation : From Marco - to Micro - Level Analysis, "Planning and changing, v. 15, N. 4, 1984, p. 226.

(e) Lyons, R., op., cit., p. 42.

(ز) ج. فيزى "عملية الإنتاج والتعليم" د. آدمز (محرر)، مرجع سابق، ص ص ٥١-٥٢.
الجدير بالذكر أن المراجع الثلاثة الأولى ركزت على مفهوم الكفاءة فقط وركز المرجعان الخامس والسادس على مفهوم الإنتاجية فقط .

40.(a)Snell.W.,op.cit.,p.178

(b)Sheehan, J.,op.cit,p.132

41.Ibid.

42.Vasudevan,M.,Criteria and Methods for Educational Reform and Planning, New York: Vantage Press,1976,pp.25-44.

43.See,Hallak,J.,"Efficiency in Education" ,in IIEP,Eductional Costs and Productivity,Unesco/IIEP, 1967,pp.6-7.

44.Cohn, E.,op.cit.,p.257.

45.See,

(a) Woodhall,"Economics of Education", op.cit., pp.1547-1553.

(b)Benson,c., "Educational Financing",International Encyclopedia of Education,V.4,1985,p.1878.

46.See,Ibid,pp.1878-1879.

٤٧-يرجى المزيد من التفاصيل بخصوص هذين الأسلوبين مراجعة على سبيل المثال:

(أ) حسان محمد حسان ، مرجع سابق.

(b)Castellanos,L.C.op.cit.,pp.284-287

(c)Bray,Mark,Multiple-Shift Schooling: Design and Operation for Cost- Effectiveness. Digest 27,Paris:Unesco/Unicef,1989.

(d)Psacharopouls, G., "Cost- Benefit Amalysis in Education",The International Encyclopedia of Education,V.2,1985,pp.1038-1044.

(e)Woodhall,M., "Cost - Effectiveness Analysis in Education",The International Encyclopedia of Education,V.2,1985,pp.1044-

1046.

48.Benson, C., op.cit.,p. 1880

49.See,for example,

(a)Castellanos,L.C/op.cit.,pp.285-288.

(b)Woodhall,M.,"Economics of Education", op.cit.,p.1548.

50.See,Ibid,pp.1551-1553

51.See,Ibid.

٥٢- لمزيد من التفاصيل بخصوص قروض الطلاب ، يرجى مراجعة على سبيل المثال:

(أ) أكرم البيانى، "تعبئة موارد إضافية للتعليم"، التربية الجديدة، ع٢٠، السنة السابعة ص ص ٣٧-٣٩.

(b)Wiseman,J., "Finance in Education"., The International Encyclopedia of Education,v.4, 1985,pp. 1873-1874

(c)Woodhall,M.,"Student Loans", The International Encyclopedia of Education, V.8,1985,pp.4853-4859.

(d)Castellanos,L.C.op. cit.,pp 285-286

٥٣- لمزيد من التفاصيل بخصوص نظام الكفالات ، يرجى مراجعة على سبيل المثال :

(a)Wiseman,J.op.cit,p.1873

(b)Woodhall,M.,"Economics of Education",op.cit., p.1552.

٥٤- يرجى بخصوص هذا النوع مراجعة على سبيل المثال :

أكرم البيانى، مرجع سابق ص ص ٣٦-٣٧.

٥٥- يرجى لمزيد من التفاصيل بخصوص هذا التحول، مراجعة على سبيل المثال:

(a)Woodhall,M."Economics of Education" , op. cit.,pp. 1552-1553 .

(b)Tilak, Jandhyala B.C. The Economics of Inequality in Education,New Delhi Sage Publications, 1987.

٥٦- محمود عباس عابدين، "بحوث دالة الانتاج التربوى ودورها فى اتخاذ قرارات توزيع الموارد التربوية" التربية المعاصرة (تصدر عن رابطة التربية الحديثة بمصر)، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧ ،ص ص ١٣٦ -١٩٨ .

57.Blauy,M. Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography, op.cit,.p.1

58.See,for example

(a) Cohn, E, op.cit. pp.8-9.

(b)Psacharopoulos, G. "Economic Aspects of Educational Planning" ,The International Encycloedia of Education, V.3,1985, pp 1525-1528.

59-See, for example,

(a)Orivel,F., "Economics of Educational Technolngy",The International Encyclopedia of Educational Technology , edited by Michael Eraut, Oxford: Pergamon Press , 1989,pp 67-77.

(b)Levin, H.M., "Mapping the Economics of Education":An Introductory Essay", Educational Researcher, V.18,N.4, 1989,pp. 15-16.

(c)Solmon,L.C., "Economics of Quality of Education", The International Encyclopedia of Education, V.7, 1985,pp. 4160-4166.

60.See,Caillods, F., op., Cit .,p.478.

61.Kabayashi , T., "Into the 1980s : The Japanese Case", Comparative Education Review , V. 16, Oct. 1980,p. 241.

تطور النظرة لعوائد التعليم

الدكتور

محمود عابدين

كلية التربية – جامعة قناة السويس

مقدمة :

لقد قرّ فى أذهاننا منذ القدم وعلى الأقل منذ أيام أفلاطون بأن التعليم له عوائد Returns تعود على الفرد والمجتمع عامة . فلقد أشار أفلاطون الى أن اتجاه تعليم إنسان ما هو المحدد لحياته المستقبلية (١) . ويعبر أحد حكماء الصين منذ حوالى خمسة وعشرين قرنا بفطرته وبعد نظره عن أفضلية الاستثمار فى البشر من خلال التعليم بالمقارنة بأوجه الاستثمارات المادية الأخرى حيث أوضح أن الحبوب التى يزرعها الانسان مرة يحصدها مرة والشجرة التى يغرسها ربما يقطفها عشر مرات ، أما إذا علمنا الشعب فنحصد مائة مرة (٢) . ولقد أجمل الحكيم المعنى نفسه فى كلمات حينما قال « اذا أعطيت المرء سمكة تغذى بها مرة واحدة ، واذا علمته الصيد تغذى طوال حياته » (٣).

وتوالت بعد ذلك الكتابات الصريحة والضمنيةعن عوائد التعليم من جانب الاقتصاديين وأحيانا التربويين . وتكاثرت البحوث والمقالات فى أوقات معينة ثم انحسرت نسبيا فى أوقات أخرى (٤)،إلا أن الباحث يلحظ نوعا من النماء والتقدم عبر هذا الخط الفكرى المتصل والذى لايخلو بالطبع من الهضبات والمزالق والأخطار والانحرافات .ومن هنا كانت هذه الدراسة .

مشكلة البحث :

انشغل العديد من المفكرين والباحثين منذ القدم بعوائد التعليم لاسيما مع الميلاد الرسمى لعلم اقتصاديات التعليم Economics of Education فى ديسمبر ١٩٦٠م * وحتى الآن ، الأمر الذى يستوجب تحليلا وتقويما لهذه الجهود العلمية على المستويين العالمى والعربى . ولما كان المستقبل يرتبط عادة بالماضى والحاضر بدرجة كبيرة ، فإن الدراسة الحالية معنية برصد التوقعات المستقبلية فى هذا المجال .

تساؤلات البحث :

يحاول هذا البحث الإجابة عن مجموعة الأسئلة الرئيسية والمتداخلة التالية :

١ - ما المراحل الرئيسية التى مرت بها دراسة العوائد منذ بدايتها حتى الآن ؟

٢ - ما المجالات التى ركزت عليها بحوث عوائد التعليم فى مراحلها المختلفة ، ولماذا ؟

٣ – ما الطرق الرئيسية التى اتبعت لدراسة هذه العوائد ، وما مدى فعاليتها ؟
٤ – ما مدى التحول فى مجالات بحوث عوائد التعليم فى الآونة الأخيرة ؟ وما مظاهر هذا التحول وعوامله ؟
٥ – أين موقع البحوث العربية لاسيما المصرية على خريطة التعليم العالمية ؟
٦ – ما الاتجاهات المستقبلية لبحوث عوائد التعليم ؟

منهج البحث وأدواته :

تتطلب طبيعة مشكلة هذا البحث وتساؤلاته استخدام منهجين متداخلين ، أولهما المنهج التاريخى ثم المنهج الوصفى ، ويستخدم المنهج التاريخى أساسا فى تتبع جذور الكتابات القديمة الخاصة بعوائد التعليم لاسيما تلك التى صدرت – صراحة أو ضمنا – عن الاقتصاديين الكلاسيكيين الأوائل . ويكمل المنهج الوصفى المسيرة فى تحليل التحولات فى مجالات هذه البحوث وتقويمها مع تفسير أسباب هذه التحولات وبيان موقع الأبحاث العربية لاسيما المصرية على خريطة دراسة العوائد العالمية ومدى تأثرها بالاتجاهات العالمية لدراسة العوائد . وعادة مايفيد المنهج الوصفى أيضا فى رصد أبرز اتجاهات دراسة العوائد فى المستقبل . ويعد تحليل الدراسات المباشرة وغير المباشرة – العالمية والعربية – التى كتبت فى مجال عوائد التعليم هو الأداة الرئيسية فى هذا البحث . وعليه فهذه الدراسات المباشرة وغير المباشرة هى التى تشكل عينة الدراسة الحالية .

أهمية الدراسة :

ربما تتضح أهمية الدراسة فى أنها قد تفيد فى :
١ – تقديم صورة تتبعية (تفسيرية وتقويمية) لبحوث عوائد التعليم العالمية والعربية .
٢ – إظهار القيمة الحقيقة للتعليم من خلال تصنيف عوائده المتعددة والمتشابكة والتى يظهر فيها العائد النقدى على أنه جزء من كل متكامل .
٣ – تحديد مدى تأثر بحوث عوائد التعليم العربية بنظيرتها الأجنبية .
٤ – رصد بعض التوقعات المستقبلية لبحوث عوائد التعليم والتى ربما تشكل مجالات بحثية تحتاج لمن ينهض بأعبائها .

حدود الدراسة :

يقتصر الباحث أساسا على تتبع دراسات عوائد التعليم فى مجال علم اقتصاديات التعليم فقط علماً بأن الدراسة ليست قاصرة على هذا العلم بل تتعداه لمعظم العلوم التربوية وفروعها المختلفة . ويرجع هذا التحديد لاعتبارات تتعلق بتخصص الباحث وحدود قدراته وكذا حجم العمل المطلوب .

خطة الدراسة :

تسير الدراسة فى خطوات خمس متداخلة ترتبط أساسا بالتساؤلات المطروحة آنفا :

أولا : مراحل دراسة عوائد التعليم .

ثانيا : التحول التدريجى فى دراسة عوائد التعليم .

ثالثا :موقع بحوث عوائد التعليم فى الوطن العربى على الخريطة العالمية .

رابعا : نظرة مستقبلية لدراسة عوائد التعليم.

خامسا : خاتمة .

أولا : مراحل دراسة عوائد التعليم :

لعل نظرة سريعة على تاريخ دراسة التعليم توحى لنا بأن دراسة هذه العوائد ربما تكون قد مرت بمرحلتين أساسيتين مترابطتين ومتداخلتين :

المرحلة الاولى : ربما يحسن تسميتها بمرحلة "التقرير" حيث لاحظ المفكرون والمتخصصون فروقا جوهرية عامة بين المتعلمين وغير المتعلمين فى جوانب السلوك والإنتاج وغير ذلك من الجوانب . ولقد دفعت هذه الفروق هؤلاء لتقرير وجود آثار وعوائد إيجابية للتعليم فى بناء الانسان .

المرحلة الثانية : ويمكن أن تسمى مرحلة " القياس " حيث اعتمد الباحثون على معطيات المرحلة السابقة وحاولوا قياس بعض آثار التعليم فى الدخل القومى والفردى وفى الجوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك لاسيما بعدما تطورت وسائل القياس والبيانات اللازمة.

ويتطلب الأمر مزيدا من التفاصيل لكل مرحلة :

١ – يصعب تاريخيا تحديد البدايات الدقيقة لمرحلة " التقرير " ، وإن كان الباحث يجد

ارهاصات لها فى كتابات أفلاطون وإشارات حكيم الصين السابق الإشارة إليها فى المقدمة . ورغم ذلك فعادة ما ينسب إلى آدم سميث Adam Smith وغيره من الاقتصاديين الكلاسيكيين الأوائل فضل السبق فى النظرإلى التعليم صراحة على أنه استثمار بشرى Human Investment طويل الأجل (٥).

فلقد ناقش آدم سميث – الفيلسوف وعالم الاقتصاد – التعليم فى مواضع متعددة من كتابه ثروة الأمم Wealth of Nations وذلك منذ أكثر من مائة وخمسين عاما . ورغم أن ملاحظاته – على حد تعبير تو Tu – جاءت مبعثرة ، وغير نظامية إلا أنها شكلت الأساس لمزيد من إسهامات أصحاب المدرسة الكلاسيكية (٦) . ولقد اعتبر سميث بوضوح التعليم والتدريب من صور تراكم رأس المال البشرى ، وكذا الاستثمار المفيد لكل من الأفراد المتعلمين والمجتمع عامة . ولقد لاحظ أن نفقات التعليم تعد واحدة من أهم العوامل التى تساهم فى إحداث تباينات الدخول . وبالإضافة إلى دور التعليم فى الاستثمار الانتاجى البحت فإنه عند سميث سلعة سياسية واجتماعية تسهم فى منع الفوضى وحفظ الديمقراطية .

ولقد عزا آدم سميث تفوق التصنيع فى اسكتلندا إلى النظام التعليمى الاسكتلندى(٧). والأرجح أن سميث لم يصل لمثل هذا الاستنتاج الهام إلا بعد إدراك علاقات ارتباطية كثيرة بين طبيعة النظام التعليمى فى اسكتلندا وبين مظاهر التقدم فى التصنيع هناك. ويلاحظ تركيز سميث النسبى على النواحى الاقتصادية إلا أنه لم يغفل الجوانب والآثار السياسية والاجتماعية للتعليم . وحتى إن كان سميث ينظر إلى هذه الجوانب الأخيرة على أنها من العوامل الهامة المشاركة فى النمو الاقتصادى ، فهذا اتجاه محمود ونظرة ليست ضيقة فى هذا الزمن البعيد ، وعلى يد اقتصادى فى المقام الأول قبل أن يكون فيلسوفا أو تربويا.

ولقد ناقش ألفريد مارشال A. Marshall بعد آدم سميث بحوالى مائة عام التعليم القضية فى كتابه مبادىء الاقتصادPrinciples of Economics وذلك أثناء معالجته لموضوعى التدريب الصناعى وتوزيع الدخل. ولقد حلل أيضا فى كتابه التجارة والصناعة Industry and Trade وتمويله وأدواره فى العمل . ولقد ميز مارشال بين أنواع متعددة من التعليم ، منها وظائف التعليم العام والتعليم الفنى. ولقد علق أهمية عظيمة على التعليم العام دون إغفال لباقى أنواع التعليم . فلقد رأى أن التعليم العام الليبرالى يهيىء العقل لاستخدام أفضل قدراته فى العمل

واستخدام العمل وسيلة لزيادة الثقافة. ويلاحظ اتساع نظرته للتعليم الفنى والذى يجب أن يهدف الى أمور متعددة منها البحث والاستقصاء بدلا من التركيز على مجرد البراعة اليدوية ومعرفة الماكينات والعمليات(٨). ويلاحظ بوضوح اتساع أفق مارشال وبعد نظره ، فضلا عن إدراكه لعلاقات التفاعل بين العمل والثقافة . وربما لايبالغ الباحث فى القول بأن مانادى به مارشال تؤكده الدراسات الحديثة بل وتطبيقه بعض الدول مثل اليابان التى تتبنى فكرة الإعداد العام للطالب من خلال مراحل التعليم بدلا من حصره فى مجال ضيق جدا ، ثم تتولى بعد ذلك مؤسسات العمل صقل بعض المهارات الخاصة وفقا لطبيعة عمل كل مؤسسة (٩) .

ويلاحظ أيضا عدم اغفال مارشال للفوائد غير النقدية Non - Monetary للتعليم حيث يؤكد أن فوائد التعليم ليست كلها فى صورة كسب مادى ، أو نقدى متزايد، فالتعليم يكسب الفرد الاتزان والسلوك القويم فى الحياة اليومية وينمى سمات المواطنة الصالحة (١٠) . ورغم شمولية النظرة هذه إلا أن مارشال يعود فيؤكد العلاقة القوية بين التعليم والانتاج من خلال وصفه للمعرفة بأنها أكثر عوامل الانتاج قوة لدى الانسان ، فهى تمكننا من أن نقهر الطبيعة ونرضى حاجاتنا (١١).

ويؤكد ماركس Marx فى الجزء الأول من كتابه رأس المال Capital أن إحدى نقاط فشل الرأسمالية تكمن فى رفض أصحاب القطاع الخاص الاستثمار فى التدريب المهنى لرفع الإنتاجية الصناعية (١٢) . ولقد أوضح ماركس أهمية التعليم والتدريب فى إعطاء العامل مرونة أعظم وقدرة أكبر على التحرك من مهنة إلى أخرى. كما أبرز أن زيادة الانتاجية الناشئة من التدريب والتعليم هى الوسيلة لرفع مستوى المعيشة فى مجتمع اشتراكى وفى الوقت نفسه هو وسيلة لزيادة ربح أصحاب الأعمال فى المجتمع الرأسمالى (١٣). وبغض النظر عن هجوم ماركس على الرأسمالية فان آراءه توحى بإيمانه الشديد بقدرة التعليم فى صنع مستقبل الأمم.

ولايتسع المجال لتحليل المزيد من كتابات الاقتصاديين الآخرين الأوائل عن عوائد التعليم من أمثال مالتوس T.R.Malthus وديفيد ريكاردو D.Ricaardo, وساى J.B.Say وميل J.S.Mill, وسدجويك H. Sidgwick, ودالتون H. Dalton، وكانان E. Cannan ، وماك كلوك J. McCulloch وتوسيج F. Taussig ، وبيجو A. Pigou وغيرهم ، إلا أنه يمكن تلخيص نظرتهم الضمنية لعوائد التعليم فى النقاط التالية:

- يعد التعليم سلعة رأسمالية حيث يسهم فى اختصار عدد العاملين استنادا إلى أن الانسان المتعلم أكثر انتاجية من العامل غير المتدرب . ويكون التعليم بالنسبة للمجتمع ككل مخزونا من رأس المال غير المادى والذى يعد أكثر أهمية إلى حد كبير من رأس المال المادى
- يعد التعليم استثمارا مفيدا لدرجة عالية ، فهو فرع خاص من الاستثمار البشرى. ولقد أدرك الاقتصاديون الكلاسيكيون تكلفة التعليم الفردية والاجتماعية وتوحى كتابتهم ضمنيا بإدراكهم لمفهوم كلفة الفرصة Opportunity Cost بدلالة المكاسب الضائعة Earnings Foregone . ولقد أدركوا أن هذه التكلفة وغيرها تعوض بشكل أعظم من خلال الفوائد المتراكمة للتعليم على الأفراد المتعلمين والمجتمع ككل فى صورة مكافآت أعلى ، وانتاجية متزايدة وكذا من خلال القيادة الأفضل والقدرة على الحراك الاجتماعى .
- للتعليم اقتصاديات خارجية External Ecomics كبيرة . فالانسان المتعلم عادة ماينشر المعرفة حوله ويجعل زملاءه من العمال أكثر انتاجية . وعادة ماتستفيد الجماعة من أفرادها المتعلمين وهى أيضا تتأثر سلبا من أفرادها غير المتعلمين.
- يعد التعليم سلعة استهلاكية معمرة ، فهو يسهم فى إشباع حب الاستطلاع وتوسيع الأفق ، وترقية الشخصية والأسلوب الاجتماعى ، ويزيد من متعة الوالدين بتفوق أبنائهما .
- التعليم سلعة اجتماعية . فهو يشارك فى منع الجريمة أو تقليلها ، وزيادة السمو الاجتماعى ، وتنقية الأذواق والأخلاق والسلوكيات. وعليه فهو يسهم فى تغيير أنماط الحياة والاستهلاك .
- التعليم سلعة سياسية . فهو يؤثر إيجابا فى النظام والقانون، وينمى سمات المواطنة الصالحة ، ويكشف ألاعيب الغوغائية لاسيما بين الحكام ، ويسهم فى تحسين نظام الحكم دون اسراف فى الثورات . وعليه فالتعليم يضع أساسيات الديمقراطية الحقة ويحفظ الحرية السياسية المدنية .
- يعد التعليم أحد المنابع الهامة للنمو الاقتصادى .
- يشارك التعليم فى جعل توزيع الدخول أكثر مساواة [١٤].

وتمثل النقاط السابقة مجموع أفكارهم عن عوائد التعليم ومن هنا ظهرت شمولية النظرة ، إلا أن كلا منهم قد ركز على بعض النواحى السابقة وأغفل

البعض الآخر، فالعوائد التى حظيت بتركيز البعض لم تحظ بتركيز البعض الآخر وربما أهملت عندهم والعكس بالعكس . وربما يرجع هذا الى اختلاف الميول والاهتمامات رغم أنهم جميعا اقتصاديون . فبعض الكلاسيكيين أمثال آدم سميث ، وميل ، ومارشال أنفسهم كانوا فلاسفة أو معلمين وبالتالى تطرقوا بمناقشاتهم أبعد من مجرد المظاهر الاقتصادية الضيقة للتعليم الى أمور ربما تعلق بعضها بطبيعة العملية التعليمية نفسها . ومن ناحية أخرى فقد ركز معظم الآخرين – بدون الدخول فى تفاصيل آرائهم وكتاباتهم – على الجوانب الاقتصادية للتعليم وفضلوا التركيز على الموضوعات التى يجب أن تكون مفيدة ومتصلة بمتطلبات الحياة اليومية (١٥).

ويلمح الباحث بصفة عامة أن التركيز يعد أكثر نسبيا على العوائد الاقتصادية للتعليم عند أغلب الاقتصاديين ، حتى الذين اهتموا بالعوائد الغير الاقتصادية لم يهملوا العوائد الاقتصادية . وبالطبع يكون للتخصص الأثر الأكبر هنا . فالاقتصادى عادة مايضع فى اعتباره العوائد الاقتصادية فى المقام الأول .

والخلاصة أن مجموع أفكار هؤلاء الأوائل تمثل – من الناحية النظرية التقريرية وليست الكمية – معظم مايمكن أن يقال عن عوائد التعليم وربما اقتصاديات التعليم– قبل ميلاده الرسمى عام ١٩٦٠ بسنين طويلة – وذلك على الرغم من أنهم غالبا ماقالوا ذلك بشكل عام وبلغة غير فنية . وترك هؤلاء لمن خلفهم من الباحثين مهمة المعالجة الكمية للعوائد السابقة أو بعضها وذلك عندما تتوافر بشكل أكثر وأفضل البيانات الاحصائية اللازمة وعندما تتوافر الطرق المتطورة للتحليل الاحصائى أيضا .

ولقد بدأت مرحلة التكميم والقياس هذه فى فترة مابعد الحرب العالمية الثانية . وهذا ماسوف يتضح من مرحلة " القياس " والتى جاءت تالية لمرحلة " التقرير " . ولكن نظرا لتعدد النظرة لعوائد التعليم سواء من جانب التربويين أو الاقتصاديين والتى كانت أيضا ثمرة من ثمرات مرحلة التقرير، فيفضل الباحث عرض طرق تقسيم هذه العوائد وتبنى الطريقةالأكثر مناسبة قبل التطرق لمرحلة القياس.

طرق تقسيم عوائد التعليم :

توجد تباينات بين الباحثين فيما يتعلق بطرق تقسيم هذه العوائد (١٦)، ورغم ذلك فيمكن تمييز أربع طرق رئيسية ومتداخلة:

الطريقة الأولى : تقسم هذه الطريقة عوائد التعليم إلى عوائد استهلاكية Consumption Returns في مقابل العوائد الرأسمالية Investment Returns. ويندرج النشاط (خدمة ، سلعة، أو انتاج) إلى قسم الاستهلاك عندما يثمر اشباعا أو منفعة لفترة وحيدة فقط ، في حين يعد استثمارا عندما يتوقع أن يثمر رضى أو منفعةفي فترات مستقبلية فقط [١٧] . وتعد التربية - كما تشير العديد من الدراسات[١٨] - انتاجايتصف بانه تقسيم بيني In Between Classification ، بمعنى أن لها عوائد استهلاكية وقتية وأخرى استثمارية مستقبلية . وتشمل العوائد الاستهلاكية جوانب متعددة منها إعطاء فرصة للوالدين للارتياح من متاعب الأبناء بارسالهم للمدرسة ، واستمتاع بعض الأطفال بالحياة المدرسية والمعيشة وسط الأقران لاسيما عندما يندرج الطالب في مراحل التعليم الأعلى وبالذات الجامعة ، كما تشمل أيضا السرور الذى غالبا مايلحق بالوالدين من جراء تفوق أبنائهم دراسيا وغير ذلك كثير . وتشمل العوائد الاستثمارية أيضا جوانب متعددة منها زيادة القدرة الانتاجية للفرد ، وإكسابه القدرة على التحرك الوظيفى، الأمر الذى يجنبه احتمالات البطالة فى أحيان كثيرة ، وتشمل أيضا إكساب المتعلم مهارات القراءة البصيرة والاطلاع المفيد ، وزيادة قدرته على الاستمتاع بالأشياء وغير ذلك[١٩] .

الطريقة الثانية : وفيها تقسم العوائد إلى عوائد فردية خاصة فى مقابل العوائد الاجتماعية . وواضح أن أساس التقسيم هنا هو مدى انتشار العوائد . فالعوائد التى تعود على المتعلم نفسه ويستطيع أن يحتفظ بها تسمى عوائد فردية . أما العوائد الاجتماعية فهى التى لايستطيع الفرد الاحتفاظ بها ؛ ولذا فهى تستغل بواسطة أفراد آخرين فى المجتمع[٢٠] . وتشمل العوائد الفردية جوانب متعددة منها زيادة دخل الفرد، واستمتاعه بوقت فراغه ، فى حين تشمل العوائد الاجتماعية زيادة الدخل والانتاج القومى، وزيادة الضرائب على الدخول ، وزيادة القدرة العلمية والتكنولوجية للدولة[٢١] .

الطريقة الثالثة : وتقسم عوائد التعليم- وفقاً لهذه الطريقة - إلى عوائد مالية أو نقدية فى مقابل العوائد غير النقدية[٢٢] . ومن الأمور التى تشملها الأولى زيادة قدرة الانسان على الادخار وحسن الانفاق فضلا عن زيادة الدخل . ومن الأمور التى تشملها الثانية زيادة قدرة الانسان على فهم نفسه وعلى الابتكار وحسن التعامل مع الجيران والأصدقاء .

الطريقة الرابعة : وتقسم عوائد التعليم هنا إلى عوائد اجتماعية فى مقابل عوائد اقتصادية [٢٣] ، وذلك تأثرا بالتقسيم الاصطلاحى الشائع للتنمية : التنمية الاجتماعية فى مقابل التنمية الاقتصادية . ومن العوائد الاجتماعية التعرف على مواهب الأفراد وتنميتها وبالتالى زيادة مرونة الحركة الاجتماعية ، وإثارة الرغبة فى التقدم وتهيئة الأفراد لتقبل التغير والاستعداد له وطلبه بطريقة فعالة ، وحفز الابتكار والمبادأة عند الأفراد ، وتعميق الاحساس بالحرية ، وتدعيم الانتماء السياسى ، وتطوير القيم الاجتماعية والثقافية . ومن العوائد الاقتصادية زيادة دخول الأفراد والمجتمعات ، وإعداد الطاقة العاملة اللازمة لتسيير عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وزيادة قدرة الأفراد على التحرك الوظيفى ، .... الخ .

ورغم تعدد هذه التقسيمات الاصطلاحية التى ربما تتطلبها طبيعة الدراسة والتحليل، فإن هناك علاقات وثيقة بين هذه الطرق بعضها البعض ، بل وبين قسمى كل طريقة، فالراحة النفسية التى ربما يكتسبها المعلم من جراء تعلمه ، أو القدرة الابتكارية التى عادة مايثريها التعليم عادة ماتؤدى إلى مكاسب مادية متعددة . ومن ناحية أخرى فعادة ماتؤدى زيادة دخل الفرد من جراء تعلمه إلى راحة نفسية ربما تدفعه لمزيد من العمل والإنتاج . ومن ناحية ثالثة فعادة ماتكون العوائد المادية فردية واجتماعية. وحتى إكساب الفرد من خلال التعليم العادات الاستهلاكية الحسنة أو القيم المناسبة (عوائد اجتماعية) يؤثر تأثيرا مباشر فى دخله وربما دخل المجتمع (عوائد اقتصادية) . ومن هنا فالباحث يفضل ترك الأبواب مفتوحة بين كل هذه الطرق ، بل وبين قسمى طريقة .

وعلى أية حال ، وعلى الرغم من التداخلات السابقة ، وعلى الرغم من صعوبة تبنى إحدى هذه الطرق بانعزال عن الأخريات ، فإن الباحث يرى أن تقسيم عوائد التعليم الى عوائد اجتماعية فى مقابل عوائد اقتصادية هوأكثرها شمولا وشيوعا ووضوحا ، وهو الذى سوف يؤخذ به فى معظم أجزاء هذه الدراسة وذلك على الرغم من الصلة الوثيقة بين ما هو اجتماعى وماهو اقتصادى وكذا الصلة الوثيقة بين هذه الطريقة والطرق الأخرى . فالعوائد النقدية ، على سبيل المثال ، عادة ما تدمج فى العوائد الاقتصادية فى حين تعد العوائد غير النقدية أقرب ماتكون للعوائد الاجتماعية . ومن ناحية أخرى فالعوائد الرأسمالية عادة ماتدمج فى العوائد الاقتصادية فى حين تدمج العوائد الاستهلاكية ضمن العوائد الاجتماعية . وفى حالة

استخدام مصطلح العوائد النقدية فى هذه الدراسة فسوف يمثل أحد جوانب العوائد الاقتصادية . وبالمثل فى حالة استخدام مصطلح " العوائد الغير نقدية " فهذا سوف يمثل أحد جوانب العوائد الاجتماعية . ولعل السؤال الأكثر أهمية هنا : ما الذى استطاع المتخصصون فى اقتصاديات التعليم قياسه من هذه العوائد المتعددة ؟ وما مدى دقة هذا القياس ؟ ، وهذا ماسوف نعالجه فى مرحلة القياس .

٢- ورغم أهمية النتائج التى أسفرت عنها المرحلة الأولى (مرحلة التقرير) والتى كشفت جملة عن أن للتعليم عوائد متعددة ومتشابكة ربما تفوق ماقد ينفق على التعليم من وقت وجهد ومال ، فقد حدثت هوة زمنية بين هذه المرحلة والمرحلة الثانية (القياس) حيث لم تبدأ المرحلة الثانية بشك واضح إلا فى نهاية الخمسينات وبداية الستينات على يد شولتز T . Schultz ، ودينسون Denison ، وبيكر G . Becker وغيرهم من الرواد والذين ركزوا بشكل كبير جدا على العوائد الاقتصادية فقط [٢٤] . ولم يمنع هذا التأخير من وجود بعض المحاولات العلمية القليلة والرائدة لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم والتى حدثت قبل عام ١٩٦٠ بفترة ليست بقليلة . وربما يأتى فى مقدمتها المحاولة الرائدة للعالم السوفيتى ستروميلين Strumilin فى حوالى عام ١٩٢٤ لقياس القيمة الاقتصادية للتعليم العام [٢٥] ، وهناك أيضا دراسة والش . ل Walsh فى حوالى عام ١٩٣٥ والتى حاول فيها دراسة جدوى النفقات التى تنفق من أجل الحصول على الشهادة الدراسية [٢٦] . ولقد ظلت هذه الدراسة مجهولة القيمة لفترة ربما تزيد عن عشرين عاما من تاريخ نشرها فى مجلة الاقتصاد الفصلية Quarterly Journal of Economics عام ١٩٣٥ .

وربما يرجع تأخر محاولات قياس عوائد التعليم ولاسيما العوائد الاقتصادية – للعديد من الأسباب منها :

- تخوف كثير من الاقتصاديين – والذين سيطروا فى البداية على دراسات اقتصاديات التعليم – من الدخول فى مجال دراسة عوائد التعليم نظرا لقوة واستمرار المعايير الفلسفية والخلقية التى كانت تجعل من الصعب التعامل مع الانسان – بما له من قيمة سامية – كما يتعامل مع الماديات لاسيما وأن التعليم قد فهم عادة على أنه غاية فى ذاته وليس كمجرد خدمة الاقتصاد [٢٧] .
- تركيز معظم النظريات التى عالجت النمو الاقتصادى والتنمية الاقتصادية منذ القرن الثامن عشر وحتى منتصف القرن العشرين على العوامل المادية المختلفة

الداخلية فى عمليات الانتاج ، باعتبارها العامل الحاسم فى التنمية الاقتصادية. ومن أنصار هذا الاتجاه الاقتصادى جون كينز فى أواسط الاربعينات وبداية الخمسينات والذى رأى هو ومؤيدوه أن العنصر البشرى لايقوم إلا بدور سلبى فى عمليات الانتاج ، وبالتالى فى عمليات النمو والتنمية [٢٨] . ولقد أكد مارك بلوج M. Blaug المعنى السابق عندما أشار الى أن معظم الاقتصاديين قبل ١٩٦٠. كانوا غير مدركين لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية يمكن أن تفسر بوضوح بواسطة فكرة تشكيل رأس المال البشرى[٢٩] .

- غموض الكثير من العوامل المرتبطة بالتعليم وتشابكها وتعددها بعكس العوامل المادية التى عادة ماتكون أسهل وضوحا وقياسا وتقويما ، ولقد زاد من حدة هذه المشكلة ندرة أعداد التربويين الذين دخلوا مجال اقتصاديات التعليم فى بداياته حيث كان أغلب المتخصصين فيه من الاقتصاديين .

وجاء تيودور شولتز ، أستاذ الاقتصاد بجامعة شيكاغو ، بملاحظاته وأبحاثه المتعددة وأعاد اكتشاف مايسمى باسم " الاستثمار فى رأس المال البشرى " وأورد العديد من الأمثلة والملاحظات ثم النتائج التى تشير الى أن الانفاق على تعليم البشر بما ينمى مهاراتهم وقدراتهم ويكون شخصياتهم المنتجة يعد ضربا من الاستثمار البشرى لايقل عن الاستثمارات المادية[٣٠] .

ورغم شيوع اسم شولتز لاسيما بعد خطابه الرياسى للجمعية الأمريكية الاقتصادية American Economic Association فى اللقاء السنوى ديسمبر ١٩٦٠. ، إلا أن هناك أسماء أخرى كان لها آثار مماثلة وبخاصة أنهم بدأوا أبحاثهم فى فترات متقاربة مع أعمال شولتز ويأتى فى مقدمة هؤلاء ادوارد دينسونE.Dension، وجارى بيكرG.Beaker[٣١]. ولقد نتج عن هذه الاعمال الرائدة لشولتز ودينسون وبيكر "انطلاقة" مفاجئة للأبحاث المتعلقة بالقيمة الاقتصادية للتعليم . ويعلل ستاجر D. Stager – جزئياً – هذه الانطلاقة برغبة طلاب الدراسات العليا ومشرفيهم وحاجتهم لاختبار اطار العمل النظرى الخاص بالاستثمار البشرى وصقله . ومن هنا قامت العديد من الرسائل الجامعية لهذا الغرض . ولقد جاء تركيزهم على التعليم بوصفه المتغير الأساسى وربما الوحيد فى تفسير النمو الاقتصادى وفروق المكاسب[٣٢] .

ومن خلال استعراض معظم هذه الدراسات المبكرة والدراسات الأحدث التي

تأثرت بها فى دراسة القيمة الاقتصادية للتعليم يمكن القول بان أغلب هذه الدراسات قد اتبعت إحدى طرق ثلاث رئيسية لقياس العائد الاقتصادى للتعليم وهى :

* طريقة الارتباط .
* طريقة الباقى .
* طريقة معدل العائد .

وفيما يلى تحليل وتقويم لكل من هذه الطرق وكذا الدراسات التى اتبعتها :

طريقة الارتباط :The Correlation Approach . لاحظ عدد من الباحثين وجود ارتباط قوى بين بعض مظاهر النشاط التربوى (نسب الاستيعاب عادة) وبين بعض مؤشرات النشاط الاقتصادى (غالباً ما يستخدم نصيب الفرد من الدخل القومى) . ولقد تم التوصل لبعض النتائج باتباع هذه الطريقة سواء من خلال الدراسات المقارنة عن الدول ، أو من خلال الدراسات الطولية والدراسات المقطعية المستعرضة لدولة ما . وتشير مثل هذه الدراسات إلى وجود ارتباط بين التعليم والدخل[٣٣] .

ومن المحاولات الشهيرة فى هذا المجال تلك التى قام بها سفينلسون Svennilson وزميلاه ادينج Edding وألفين Elvin [٣٤]. ولقد قارنوا بين متغيرين عبر اثنين وعشرين دولة :

المتغير الاول : هو نسب القيد بالمدارس فى ثلاث فئات من فئات العمر (٥ – ١٤)، (١٥-١٩) ، (٢٠-٢٤) فى عام ١٩٥٨ (أو أقرب سنة لها) .

المتغير الثانى: نصيب الفرد من اجمالى الدخل القومى مقدراً بالدولار الامريكى حسب أسعار عام ١٩٥٩ .

ولقد جاء معامل الارتباط بين المتغيرين موجباً . الأمر الذى دفع الباحثين إلى استخلاص أنه كلما زاد نصيب الفرد من الدخل القومى ، كلما زادت معدلات التسجيل وزادت القدرة على توفير تعليم لمدد متزايدة ولعدد أكبر من الأطفال والعكس بالعكس .

ورغم أهمية هذه الطريقة فى توضيح العلاقة بين التعليم والدخل، وعلى افتراض الدقة النسبية فى قياس هذا الدخل ومقارنته عبر الدول ، إلا أن هذه الطريقة – لاسيما فى صورتها البسيطة السابقة – لاتحدد بالضبط نوع هذه العلاقة واتجاه تأثيرها .فهل التعليم (معدلات التسجيل بالمدارس فى الدراسةالسابقة) هو الذى يؤدى فيما بعد الى زيادة الدخل القومى بما يكفله من تخريج أشخاص متعلمين ومؤهلين للانتاج ؟، أم أن

ارتفاع دخل الدولة والأفراد يكفل المقدرة على التوسع فى التعليم كما يحدث فى الدول الغنية ؟، أم أن العلاقة تفاعلية (تأثير وتأثر) ؟، كل هذه التساؤلات لاتحسمها الطريقة السابقة . فهى تعانى من الخلل الذى تعانيه معظم الدراسات الارتباطية لاسيما البسيطة منها ألا وهوالفشل فى توضيح علاقات السبب والنتيجة الخاصة بالتعليم فى علاقاته بالمظاهر الأخرى لاسيما الاقتصادية والاجتماعية .

ولقد اتبعت بعض الدراسات الحديثة أساليب ارتباطية أكثر تطورا وتعقيدا . ففى إحدى هذه المحاولات قامت باميلا والترز(P. Walters (1981 بمحاولة امبريقية لاختيار العلاقة بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية فى ٧٣ دولة نامية (٣٥). ولقد اعتمدت فى تحليلاتها على نموذج انحدار Regression Model بدلا من معامل الارتباط البسيط . ولقد قدر التغير فى المستويات الاقتصادية باستخدام معدل الناتج القومى الاجمالى لكل فرد عام ١٩٧٠ بوصفه متغيرا تابعا وذلك بالقياس إلى نفس المعدل عام ١٩٦٠ . ولقد حول المقياس لوغاريتميا بسبب التوزيعات الانحرافية العالمية. ولقد استخدمت مستويات الاستيعاب التعليمية بوصفها متغيرات مستقلة فى بعض التحليلات من أجل إمكان تقدير أثر المستويات التعليمية والتغير فيها على التنمية الاقتصادية .

وكانت النتيجة ببساطة أن التوسع التعليمى فى الأمم النامية فى الفترة (١٩٥٠-١٩٦٠) لم يكن مؤشرا دالا قويا فى النمو الاقتصادى فى الفترة (١٩٦٠ - ١٩٧٠) . ويعد الاستنتاج الممكن فقط هو أن التوسع التعليمى فى هذه البلاد ليس له تأثير مباشر على الأوضاع الاقتصادية بها .

وبينما يذكر لنا التحليل السابق هذه النتيجة فإنه لايذكر أن فى الامكان أن تترك دولة ما شعبها بدون تعليم . ولم يتضمن التحليل السابق أيضا مستويات الاستيعاب المتناقصة أوالثابتة فى علاقتها بالتنمية الاقتصادية . ولذا فلا توجد نتائج تتعلق بهذه السياسة .

ورغم هذه النتيجة إلا أن الباحث يتحفظ بالقول بأنه ربما يكون للتغيرات التربوية الجذرية تأثيرموجب وواضح على التنمية الاقتصادية وذلك بالاضافة لكونها أداة لإنجاز مرامى وأهداف أخرى غير تلك التى للنمو الاقتصادى. وربما يكون إيجاد مجتمع متعلم فى ذاته أحد تلك المرامى . فالمجتمع المتعلم ربما يساعدأيضا فى بناء الأمة من خلال دعم الوعى السياسى وغيره ، الأمر الذى يساعد على المدى البعيد فى دعم التنمية

الاقتصادية .

ويتضح بصفة عامة اعتماد دراسات هذه الطريقة غالبا على معدلات التسجيل بالمدارس والجامعات كمقياس لانتشار التعليم ، وكذا الاعتماد على الدخل القومى ونصيب الفرد منه بوصفه مقياسا للنمو الاقتصادى ، وكلا المقياسين – لاسيما الثانى – يحتمل الجدل الكثير . فمعدلات التسجيل الطلابى لاتعكس إلا جانبا كميا فقط من التعليم مع إغفال كل الجوانب الأخرى لاسيما التى تتعلق بالجودة . أما نصيب الفرد من الدخل القومى فعيوبه الاحصائية (عيوب المتوسط الحسابى) تكفى لضعف الثقة فيه، أما الدخل القومى بوصفه مقياسا للنمو الاقتصادى فعيوبه أكثر جدا من مميزاته[٣٦].

طريقة الباقى: The Residual Approach ولقد اعتقد بعض الاقتصاديين فى الماضى أن الزيادة فى المخرجات الاقتصادية يمكن ارجاعها بالكامل إلى المدخلات التقليدية (الأرض ، والعمل ، ورأس المال) . وبمرور الوقت لاحظ عدد من الباحثين فى دراسات ديناميات النمو الاقتصادى أن جزءا كبيرا من النمو الاقتصادى يظل غير مفسر عندما تستخدم هذه المدخلات التقليدية . وأحد التفسيرات لظاهرة "الباقى" The Residual هذه أن المدخلات التقليدية تتضمن فقط كم العمل وليس جودته، وعليه فإن التغيرات فى المخرجات الاقتصادية الراجعة إلى جودة العمل (والعوامل الأخرى غير المحددة) ظلت غير مفسرة . ومن هنا فقد حاول بعض علماء الاقتصاد أن يقيسوا نسب الزيادة فى الناتج القومى الاجمالى التى يمكن إرجاعها إلى المدخلات التقليدية أو بعضها ، واعتبار "الباقى" نتيجة للتحسينات التى طرأت على القوى العاملة من حيث الكيف بسبب التعليم[٣٧].

ولقد شاع فى هذا المجال عادة استخدام معادلة خطية متجانسة تأخذ أشكالا متعددة لعل من أبسطها الشكل التالى[٣٨].

$$X_t = f\{ L_t\ X_t , A_t, t\}$$

وباجراء بعض المعالجات الرياضية للمعادلة السابقة يمكن أن تأخذ الشكل التالى:

$$\frac{\Delta X}{X} = \phi + \alpha \frac{\Delta A}{A} + \beta \frac{\Delta L}{L} + \gamma \frac{\Delta K}{K}$$

حيث :

X ترمز إلى الناتج القومى الاجمالى ،

L ترمز إلى مدخلات العمل , Labor Inputs

K ترمز إلى مدخلات رأس المال , Capital Inputs

A ترمز إلى مدخلات الأرض , Land Inputs

Δ ترمز الى التغيرات فى أى من المتغيرات الأربع السابقة عبر فترة زمنية محددة .

وعليه فإن :

$\Delta X/X$ هو معدل التغير فى الدخل القومى (الناتج القومى الاجمالى) فى الفترة الزمنية المحددة . ونفس الشيء بالنسبة لكل من $\Delta A/A$, $\Delta L/L$, $\Delta K/K$.

ϕ تمثل معدل النمو فى "التغير التكنولوجى " والذى يفترض أنه راجع إلى التعليم ، α ، β ، γ هى ثوابت تشير إلى التاثيرات النسبية لكل من مدخرات الأرض (A)، ومدخلات العمل (L)، ورأس المال (K) على الدخل القومى (X). والعلاقة التى تحكم هذه الثوابت هى أن

$$\alpha + \beta + \gamma = 1$$

ويعد دينسون من أشهر من استخدم هذه الطريقة فى أبحاثه لتفسير النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة لاسيما فى علاقاته فى التعليم [٣٩]. فلقد توصل إلى أن ٢١ ٪ من النمو الاقتصادى (كما يعبر عنه بالناتج القومى الاجمالى) الذى حدث فى الولايات المتحدة بين عام ١٩٢١ ، ١٩٥٧ يرجع إلى أثر التعليم . وأن حوالى ٢٣ ٪ من هذا النمو أيضا بين عامى ١٩٣٠ . ١٩٦٠ يرجع إلى تعليم القوى العاملة .

ولقد أعاد دينسون تطبيق هذه الطريقة على الفترة منذ عام ١٩٥٠ فوجد أن إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى الأمريكى حوالى ١٥٪ فقط فى مقابل ٢ ٪ فى جمهورية ألمانيا الفيدرالية ، ١٢٪ فى المملكة المتحدة ، ١٤٪ فى بلجيكا ، ٢٥٪ فى كندا[٤٠].

ورغم ارتباط هذه الطريقة فى مجال اقتصاديات التعليم عادة باسم دينسون إلا أن هناك بعض باحثين آخرين استخدموا هذه الطريقة . وفيما يلى تلخيص لأبرز نتائج بعض هذه الدراسات [٤١]:

١- بينت دراسات سولوSolow عن الانتاج غير الزراعى فى الولايات المتحدة بين عامى ١٩٠٠ ، ١٩٦٠ أن عوامل رأس المال المادى وتزايد السكان وتزايد منابع

الثروة تفسر ١٠٪ فقط من النمو الاقتصادى الذى حدث هناك ، وأن ماتبقى (٩٠٪) يرجع إلى عوامل متبقية Residual Factors يفسرها ماناله العنصر البشرى من تربية وإعداد .

٢- دراسات ريداوى Reddaway وسميث Smith فى انجلترا حول زيادة انتاج العوامل فى الصناعات التحويلية بين عامى ١٩٤٨ ، ١٩٥٤ والتى بينت أن هذه الزيادة فى الانتاج لاتدين إلى زيادة رأس المال وزيادة اليد العاملة إلابمقدار الربع . أما ماتبقى فيرجع الى عوامل التطور التقنى وما وراءه من إعداد وتدريب وتربية للموارد البشرية .

ولقد استخدمت الطريقة السابقة فى دارسة مدى إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى فى بعض الدول النامية كنوع من التأثر باستخدامها فى الدول المتقدمة . ويوضح جدول رقم (١) هذه الدول مع نتائج الدراسات التى تمت فيها [٤٢] .

جدول رقم (١) : النسبة المئوية لإسهام التعليم فى النمو
الاقتصادى السنوى فى بعض الدول النامية
باستخدام طريقة الباقى .

الدولة	نسبة إسهام التعليم	الدولة	نسبة إسهام التعليم
الارجنتين	٥ر١٦٪	البرازيل	٣ر٣٪
هنجوراس	٥ر٦ ٪	بيرو	٥ر٢٪
اكوادور	٩ر٤ ٪	فنزويلا	٤ر٢٪
شيلى	٥ر٤ ٪	المكسيك	٨ر٠٪
كولومبيا	١ر٤ ٪		

وواضح من جدول (١) تباين إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى من دولة لأخرى حيث يصل إلى أعلى قيمة نسبيةله فى الأرجنتين (٥ر١٦٪) فى مقابل أدنى قيمة نسبية له فى المكسيك (٨ر٠٪) . ويلاحظ بصفة عامة انخفاض إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى فى مجموعة الدول النامية الموضحة فى جدول (١) حيث لم يتجاوز ٥ر٦٪ فى أى منها باستثناء الأرجنتين .

ورغم ما أسهمت به هذه الطريقة فى لفت نظر الباحثين وواضعى السياسة إلى الدور الواضح الذى يمكن أن يشارك به التعليم فى زيادة الدخل القومى من خلال تحسين نوعية الموارد البشرية ، إلا أن لها العديد من الثغرات أو الصعوبات . ويأتى فى مقدمتها صعوبة تحديد "مجموعة العوامل المتبقية غير المحددة" وصعوبة تبين إسهام التعليم فيها ، لتعذر عامل التعليم عن سائر العوامل الأمر الذى دفع فاسوديفان Vasudevan للقول بأنه على الرغم من أن العديد من المحللين يبدو أنهم يوافقون على أن التعليم عنصر هام فى هذه العوامل المتبقية ، إلا أنه حتى ظهور كتابه فى عام ١٩٧٦ يقرر عدم وجود طرق مقبولة قد تشكلت لعزل وقياس الإسهام الخاص للتعليم فى النمو الاقتصادى[٤٣] . كما أن مايعزى للتعليم ليس مفصلا بقدر كاف ، إذ ليست هناك تفرقة بين التعليم الرسمى وغير الرسمى أو الإشارة إلى الفروق فى نوعية التعليم أو مضمونه

وهناك بعض الانتقادات التى تتعلق بطبيعة البيانات الاجمالية الشائعة الاستخدام عن رأس المال وعدد ساعات العمل ومساحات الأرض المنزرعة ، وغنى عن الذكر دور التعليم عن هذه العوامل نفسها . ومن هنا فعزل التعليم عن باقى العوامل المتبقية يعد مشكلة ، وهناك مشكلة أصعب تتعلق بعلاقات التفاعل بين التعليم وبين كل من مدخلات العمل ، ورأس المال ، والأرض . وهناك مشكلة أخرى تتعلق بشيوع استخدام الدالة الخطية المتجانسة فى أغلب دراسات هذه الطريقة . ومعروف أن هذه الدالة تفترض اضطراد الزيادة والنقصان فى المتغيرات المستقلة والتابعة ، وهذا أمر صعب الحدوث فى الظواهر الاجتماعية والتربوية . كل ذلك وغيره يدعونا إلى الحذر فى التعامل مع النتائج السابقة وغيرها.

طريقة معدل العائد : The Rate of Return Approach تقوم هذه الطريقة على أساس افتراض أن التعليم ينتج عوائد مادية مباشرة يمكن قياسها بالنسبة للفرد و المجتمع ، وأن هذا التعليم يتكلف نفقات متعددة يمكن أيضاً قياسها . وقوام هذه الطريقة المقارنة بين أرباح الأفراد وبين تكلفة تعليمهم . ونحصل على "معدل" مردود التعليم عن طريق استخراج النسبة بين الارباح (أو الدخول) وبين كل النفقات التى يدفعها الفرد أو المجتمع بما فى ذلك تكلفة الفرصة Opportunity Cost أو المكاسب الضائعة Foregone Earnings والتى تتمثل فى المكاسب التى كانت ربما تأتى لو أن هذه النقود قد صرفت في مجال استثماري آخر[٤٤].

ولقد بذلت المحاولات المتعددة لحساب هذا المعدل* على اساس قياس زيادة الدخل من أرباح الافراد التى يفترض انها نتيجة للتعليم، ثم تقدر القيمة الحالية لهذه الدخول باستخدام إحدى الطرق المناسبة . ويؤكد سكاروبولس G. Psacharopoulos– وهو من الذين لهم نشاط ملحوظ فى هذا المجال – أن النشاط الحقيقى لأبحاث معدل العائد بدأت فى أواخر الخمسينات على يد بيكر Becker (1960)، وشولتز Schultz (1961) وغيرهما ، وذلك على الرغم من المحاولة الامبريقية الرائدة التى قام بها ستروميلين فى العقد الثالث من هذا القرن(٤٥) .

فلقد قام بيكر (١٩٦٠) بقياس فروق الدخل الراجعة إلى نفقات الحصول على تعليم عال فى الولايات المتحدة ، فوجد أن معدل العائد بالنسبة للذكور البيض كانت ٥ر١٢٪ عام ١٩٤٠، ١٠ ٪ عام ١٩٥٠. ولقد أرجع بيكر الفروق بين المعدلين إلى تزايد ضريبة الدخل الشخصى خلال الأربعينات . ولقد رأى أن المعدل الأول يعد كبيراً ومن المرجح أن يزيد عن متوسط معدل الربح من رأس المال المادى . وينسحب الاستنتاج السابق لبيكر على المعدل الثانى أيضا ولكن بدرجة أقل . ولقد قدم بعض الأدلة التى تؤيد وجهة نظره(٤٦).

ويمكن أيضا قياس معدل العائد ضمن الاطار القومى كله، لا ضمن إطار الأفراد وأرباحهم فحسب . ويعد شولتز رائد هذا المجال ، حيث قارن بين الزيادة فى الدخل القومى وبين الدخل الناجم عن زيادة مخزون التعليم لدى القوى العاملة . وتسير هذه الطريقة فى عدة خطوات كالآتى :

أ – يحدد المبلغ الاجمالى للاستثمار الذى تم فى التعليم خلال فترة الدراسة . وبتعبير آخر تطور المخزون التربوى الذى حصلت عليه القوى العاملة . ويتم تحديد هذا المخزون عن طريق حساب عدد السنوات الدراسية أولاً ثم حساب نفقات هذه السنوات ثانياً.

ب – تحسب عائدات التعليم استناداً إلى الأرباح التى يتم الحصول عليها تبعاً لمستوى التعليم .

جـ – تقارن الزيادة الحاصلة على الدخل القومى والناجمة عن تطور المخزون التعليمى بالزيادة الحاصلة فى الدخل القومى خلال فترة الدراسة وذلك لتحديد إسهام التعليم فى النمو الاجمالى .

ولقد اتبع شولتز (١٩٦١) الخطوات السابقة لتحديد إسهام التعليم الرسمي في

النمو الاقتصادى (كما يقاس بالنمو فى الدخل القومى) فى الولايات المتحدة بين عامى ١٩٢٩، ١٩٥٧ ولقد جاء هذا الأثر ٢٧ر١٧٪ مع الأخذ فى الاعتبار الأوزان النسبية للمخزون التعليمى لمراحل التعليم الثلاث (ابتدائى، ثانوى ، عال) [٤٧].

ولقد دفعت نتائج دراسات شولتز (باستخدام طريقة معدل العائد) إلى الوصول إلى ماوصل إليه دينسون (باستخدام طريقة الباقى) وهو أن نسبة لايستهان بها من معدل النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة كانت ترجع إلى الاستثمار فى التعليم .

ولقد استخدمت أيضاً طريقة معدل العائد لتقدير إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى فى بعض الدول النامية وجاءت النتائج كالآتى: غانا (٢ر٢٣٪)، نيجيريا (١٦٪)، جمهورية كوريا (٩ر١٥٪)، ماليزيا (٧ر١٤٪)، كينيا (٤ر١٢٪)[٤٨]. ويلاحظ بصفة عامة الارتفاع النسبى للمعدلات السابقة بما قد يوحى بالاهمية الكبيرة للتعليم فى الدخل القومى . ورغم ذلك فهناك تشككاً كبيراً من قبل البعض نظراً لطبيعة البيانات الاجمالية غير الدقيقة التى عادة ما تستخدم فى الدول النامية ،وتأثرها التقليدى بالطريقة المستخدمة فى الدول المتقدمة رغم اختلاف الدقة النسبية للبيانات ،الأمر الذى جعل كليز Klees يعتبر نتائج مثل هذه الدراسات مؤشرات غير سليمة كلية لتقييم السياسة التعليمية[٤٩] .

وعادة ماتتعرض هذه الطريقة للكثير من النقد والذى يمكن تلخيص أبرز عناصره فى الآتى :

- تفترض هذه الطريقة أن الدخل يتوقف أساساً – ان لم يكن كلية – على التعليم ، فى حين تشير العديد من الدراسات إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على دخل الفرد مثل فروق القدرات الطبيعية ، الوضع الاقتصادى والاجتماعى للأسرة ، الجنس ، والمعرفة ، والصدفة ، والمحسوبية ، وغير ذلك من العوامل التى ربما يصعب حصرها[٥٠]، وتحاول بعض الدراسات أن تعمل حساباً لهذه العوامل أو بعضها ، مفترضة افتراضات قابلة للكثير من الشك ، الأمر الذى جعل الانتقاد السابق مازال قوياً ويشكل نقطة ضعف جوهرية أمام هذه الطريقة[٥١].
- تحتاج هذه الطريقة إلى بيانات تفصيلية كثيرة جداً عن التكلفة والدخول لأفراد متعددى السن ، والجنس ، ونوع التعليم ومستواه. ويصعب عادة توافر هذه البيانات فى كثير من دول العالم لاسيما النامى منه ، الأمر الذى يقود أصحاب هذه الطريقة إلى إجراء بعض التقريبات الجوهرية في البيانات بما يؤثر سلباً على النتائج .

نظرة اجمالية على دراسات الطرق الثلاث السابقة : ورغم أن الباحث عرض لبعض التقويم لدراسات كل طريقة على حدة ، إلا أن نظرة سريعة على الطرق السابقة مجتمعة تقودنا إلى بعض الملاحظات الإضافية ، لعل من أهمها :

١ – اقتصار الدراسات التى اتبعت الطرق السابقة على العوائد الاقتصادية وخاصة النقدية Monetary ، وأهمالها الشديد للعوائد الأخرى .ولعل وراء ذلك العديد من الأسباب ربما منها :

أ – السهولة النسبية لقياس المكاسب النقدية للتعليم لاسيما فى صورة الأجور بعكس أى أنواع أخرى من العوائد . وربما جاء تركيز هؤلاء على دراسة أثر التعليم على الأجور ليس على أنها الاكثر أهمية فى تحديد كفاءة التعليم ولكن لأنها الأسهل فى أن تقاس بدلالات نقدية (٥٢) .

ب – تبعية الغالبية العظمى من هذه الدراسات للاقتصاديين ، بل ربما نوعية منهم لاترى من عوائد التعليم إلا العوائد النقدية . أو ربما يعتقدون – كما يرى ميخائيل Michael – فى جودة عوائد أخرى إلا أنهم يؤمنون بأنها صغيرة بالقياس للعوائد النقدية وبالتالى قليلة الأهمية (٥٣) . ويستثنى من هؤلاء قلة نادرة يأتى على رأسها تيودرشولتز والذى لفت النظر مرارا للعوائد الأخرى غير العوائد الاقتصادية . وعلى أى حال يزعم الباحث أن نظرة شولتز للعوائد تتسم بالشمولية النسبية وذلك على الرغم من تركيزه فى محاولته العلمية على قياس العوائد النقدية إلا أن ذلك لم يمنعه من الاشارة للعوائق الآخرى وتعظيم شأنها حتى على مستوى "التقرير" وليس "القياس" (٥٤) .

والجدير بالذكر أن العوائد النقدية لاتمثل إلا أحد الجوانب فى عوائد التعليم .بل هى جزء داخل العوائد الاقتصادية. فللتعليم عوائد أخرى (اجتماعية ونفسية و ...) غاية فى الأهمية وذات تأثير فعال حتى فى الانتاجية نفسها وبالتالى الدخل . ومن هنا فالباحث يتفق مع الكساندر Alexander ، ونولين S. Nollen الذين استبعدا فى دراسة لكل منهما فكرة أن تقاس عوائد التعليم فقط على أساس من العوائد النقدية (٥٥). بل وربما تتضح تبريرات الاستثمار فى التعليم بدرجة اعظم من خلال العوائد غير النقدية للفرد والمجتمع وذلك بالإضافة للعوائد النقدية . ومن هنا تتضح القيمة الكلية للتربية .

٢ – ارتكزت معظم الدراسات الخاصة بتحديد القيمة الاقتصادية للتعليم في تحليلاتها

على عدد سنوات أو إكمال مستوى معين منه . أى أن هذه الدراسات اعتمدت على كم التعليم وليس جودته . وهناك قلة قليلة من الدراسات التى درست أثر التباينات فى جودة برنامج تربوى محدد على التباينات فى المكاسب الحياتية . وباستعراض عدد كبير من هذه الدراسات يلاحظ الباحث أن معظمها قد استخدم فقط معدل النفقات لكل تلميذ (معياراً للجودة) فى أثره على الدخل . ولقد أوضحت أغلب هذه الدراسات بعض الأثر لجودة المدرسة على الدخل ، ولكن اختلفت درجة الأثر من دراسة لآخرى [٥٦]. ورغم أهمية معدل الانفاق لكل تلميذ ، إلا أنه لايمثل المفهوم الشامل لجودة المدرسة ، فربما يرتفع هذا المعدل لأسباب لاتتعلق كثيراً بمستوى العملية التعليمية .

٣ – رغم أن الكثير من نتائج الدراسات التى استخدمت الطرق السابقة كان لها فضل لفت الانظار إلى أهمية الاستثمار فى التعليم إلا أنها ارتكزت جملة على افتراضات نظرية كانت موضع تحد دائم منها على درجة الخصوص مكاسب أو دخول المجموعات المختلفة من العاملين تعد مقياساً لإسهامهم فى المخرج ، وأن المكاسب الأعلى للعاملين المتعلمين تعد مقياساً لانتاجيتهم المتزايدة وبالتالى مقياساً لإسهامهم فى النمو الاقتصادى [٥٧] . وواضح أن هذا الافتراض يحتمل الجدل الكثير وربما الرفض فى بعض الأحيان.

٤ – تتميز الطرق المستخدمة بالتبسيط الشديد اعتقاداً بأن العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية علاقة بسيطة تماماً . ولقد انتقلت هذه الطرق أساساً من دراسات الاقتصاد رغم الاختلاف الشديد بين المجالين : التربية والاقتصاد ، وبالذات فى مجال العوائد فى التربية فى مقابل العوائد فى الاقتصاد.

٥ – تركيز معظم دراسات العوائد الاقتصادية لاسيما المبكرة منها على التعليم الرسمى بشكل اكثر جداً من التعليم غير الرسمى.

ولقد أدت هذه الانتقادات جزئياً إلى بعض التحولات فى مجال دراسة العوائد . وهذا ما سوف يتضح من الجزء التالى:

ثانيا : التحول التدريجى فى دراسة العوائد :

نظرا للانتقادات الشديدة للطرق السابقة والدراسات التى اعتمدت عليها والتى عرض الباحث لها في الجزء السابق ، ونظرا للشك الذى حام حول نتائج هذه

الدراسات، ونظرا لجهود بعض المتخصصين من التربويين والاقتصاديين لإظهار القيمة الحقيقية للتربية(بما فى ذلك القيمة النقدية) ، فقد حدثت بعض التحولات التدريجية فى دراسة عوائد التعليم . ومن استقراء الدراسات فى مجال العوائد لاسيما الحديثة نسبيا يلاحظ الباحث أن هذه التحولات قد شملت جوانب متعددة لعل من أهمها :

١- التحسينات فى الأساليب الاحصائية المستخدمة بحيث لم تعد فى بساطة الأساليب التقليدية الخطية . ولقد شملت التحسينات أيضا البيانات المستخدمة بحيث أصبحت أكثر تفضيلية . ورغم ذلك فالأبحاث التى طبقت هذه الأساليب المتطورة ظلت بصفة عامة مركزة إلى حد كبير على العوائد النقدية للتعليم (٥٨) .

٢- اتساع نطاق دراسة العوائد النقدية لتشمل قطاع الريف بعدما تركزت فى الماضى أكثر على المدينة لاسيما مجال التصنيع . ولقد شملت هذه الدراسات أيضا التعليم الرسمى والغير رسمى بعدما تركزت فى الماضى بشكل أكثر على التعليم الرسمى . ولقد ركزت الدراسات الحديثة أيضا على توزيع الكلفة والعائد بين البلاد وكذا بين المناطق المختلفة داخل البلد الواحد ، مع تزايد دراسة الجودة بالاضافة إلى الكم (٥٩) .وعلى أية حال فلقد أسهمت هذه التطورات فى إعادة ادراك أن للتعليم بعض الأثر فى التنمية الاقتصادية ولكن مع وجود فرق فحواه أنه مع بدايات الستينات كان هناك بعض المبالغات فى دور التعليم فى التنمية الاقتصادية حتى أن البعض رآه على أنه العامل الحاسم وربما الوحيد فى تفسير النمو الاقتصادى وفروق الدخل. وهناك ميل فى الآونة الأخيرة لمعاملة التعليم على أنه أحد المتغيرات ذات العلاقة بالنمو الاقتصادى والدخل القومى والفردى بالإضافة إلى متغيرات أخرى كثيرة تدمج فى إطار نظرية أكثر عمومية (٦٠) . وربما يرجع هذا إلى الأزمات المتتالية التى مرت بالعديد من البلاد ولاسيما النامية والتى يعزى بعضها إلى التعليم خاصة بعدما انفصل فى أحيان كثيرة عن الحاجات الإجتماعية والاقتصادية الفعلية للمجتمعات وأصبح التعليم أحد عوامل الهجرة من الريف إلى المدينة ، وأحد عوامل بطالة المثقفين .

٣- وبالاضافة إلى إهتمام العديد من الدراسات بالعوائد النقدية التى تعود على الفرد من جراء تعلمه والمتمثلة فى أجره عن وظيفة معينة ، بدأت بعض الدراسات فى دراسة مايسمى بالفوائد الإضافية المرتبطة بالوظيفة نفسها ، مثل خصائص العمل نفسه ، نظام التأمينات ، والعلاج المجانى ، والرحلات ، وغير ذلك من الفوائد . ولقد

توصلت دراسة لوكاس (1977) Lucas إلى أن إغفال خصائص الوظيفة يسبب تقليلا لعوائد التعليم يتروواح من ١٠٪ الى ٤٠٪ (٦١) ، فى حين توصلت دراسة دينكان (1976) Duncanإلى أن الظروف الجيدة للعمل – استمراريته ، وتنظيم ساعاته الزائدة ، وتوفر شروط الأمانة والصحة فيه – ترتبط بالانجاز التعليمى للفرد، وبالتالى لو أدخلت هذه المتغيرات فى دالة المكاسب فإنها فى الإمكان أن تتنبأ بالمكاسب بشكل أكثر دقة(٦٢) .

٤- الشمولية النسبية فى النظرة لعوائد التعليم ، وذلك من خلال محاولات دراسة العوائد غير الاقتصادية أسوة بالعوائد الاقتصادية وربما دراسة التفاعل بينهما .

٥ – التأكيد على الاستراتجيات التربوية التى تكفل إنتاج العوائد (اقتصادية كانت أم إجتماعية) وإثرائها.

وسوف تركز الدراسة الحالية على المجالين الاخرين نظراً لحاجتهما لمزيد من التفصيل .

أ – العوائد الإجتماعية للتعليم : لعله قد اتضح من خلال مرحلة التقرير إدراك بعض الاقتصاديين وخاصة سميث ، ومارشال ، وميل ، لهذه العوامل والتى ابرزوا أبعادها المتعددة ، ثم اغفلت هذه العوائد إغفالاً يكاد يكون كلياً مع مواجهة قياس العوائد النقدية للتعليم فى بدايات الستينات . ولقد جاء الإغفال ليس على مستوى القياس فحسب ، بل على مستوى تقرير أهميتها . ولقد سبق تفسير الأساليب التى أدت إلى ذلك .

وبمرور الوقت زاد إدراك الباحثين للعوامل غير النقدية والعوائد الإجتماعية عامة وذلك على مستوى التقرير والقياس رغبةمنهم فى توضيح الإسهام الكلى للتعليم ، على أساس ان رؤية عوائد التعليم على أنها نقدية فقط يبخس التعليم حقه(٦٣).

وتتجلى مشكلة العوائد الإجتماعية للتعليم أساساً ليس فى تقرير وجودها ولاحتى فى تصنيفها وإنما فى قياسها وتكميمها . ومن ناحية أخرى فهناك إحساس عام من قبل الباحثين وغيرهم بأن للتعليم أثارا على الصحة ، والسلوك والتوافق النفسى وتربية الابناء ، والاستهلاك الحسن وغير ذلك(٦٤) . فعلى مستوى محاولات القياس والتكميم ، فالملاحظ أنها لم تحظ بنفس الانتشار الذى حدث للعوائد الاقتصادية وبالذات للعوائد النقدية ، بل تعد هذه المحاولات بصفة عامة

قليلة وحديثةنسبيا فى مجال اقتصاديات التعليم ، حيث يمكن ملاحظة بواكيرهذه الدراسات بصفة عامة فى غضون العقد الماضى . وحتى رغم هذه الحداثة فغالبا ماكانت الاشارة إلى العوائد غير النقدية أو العوائد الاستهلاكية تأتى أثناء تناول موضوعات أساسية أخرى [٦٥] .

وهناك أسباب متعددة وراء هذا التأخير وهذه الندرة منها صعوبة قياس العوائد الاجتماعية لاسيما أنها تتسم بالتعدد والتشابك بل والغموض أحيانا . ومن الأسباب أيضا ضعف اهتمام بعض المتخصصين فى مجال علم اقتصاديات التعليم بهذه العوائد أو ضعف إدراكهم لها .

ومن المحاولات الواضحة فى مجال القياس العوائد الاجتماعية مجموعة الدراسات التى درست دور التعليم فى انخفاض الجريمة . ولكن الملاحظ أن وسيلة معظم هذه الدراسات هى دراسة المستوى التعليمى للمسجونين أنفسهم بالقياس لفئات العمر المناظر فى المجتمع . وتشير الاحصاءات عامة إلى انخفاض المستوى التعليمى للمسجونين بالقياس إلى نظرائهم فى العمر فى المجتمع الذى يعيشون فيه [٦٦] . فعلى المستوى القومى فى الولايات المتحدة – على سبيل المثال – فإن أكثر من ٦٠٪ من كل نزلاء السجون قد أمضوا أقل من ١٢ سنة من سنوات التعليم . وأن السجناء قد حضروا لوسيط قدره ٢ر١٠ سنة فقط . وفى دراسة عن المذنبين الأحداث أجريت بواسطة قسم الاصلاح بولاية الينوى Illinois الأمريكية وصلت الدراسة إلى أن ١٤٪ فقط من هؤلاء الأحداث كانوا قادرين فى بداية اجراءات الاصلاح على القراءة فى مستوى المدرسة الثانوية [٦٧] . وتشير بعض الدراسات إلى أن تكلفة السجناء عادة ما تزيد كثيرا عن تكلفة التعليم . ففى أحد سجون ولاية الينوى Illinois بلغت التكلفة السنوية لكل نزيل أكثر من عشر أضعاف ماينفق لتعليم طفل سنويا فى المدارس العامة [٦٨]. وتشير دراسة أخرى عن آثار التسرب فى الولايات المتحدة إلى أن إجمالى تكلفة الجريمة – والتى يعتقد أنها ترجع جزئيا إلى انخفاض المستوى التعليمى – بلغت حوالى ٢ر٨ بليون دولار بما فى ذلك الدخول الضائعة Income Foregone على نزلاء السجون . وتفترض الدراسة أنه لوأن نصف هذه التكلفة كحد أقصى تعزى لنقص التعليم ، فإنه يمكن توفير ١ر٤ بليون دولار من خلال مزيد من التعليم . ولو أفترض على الأقل تقدير أن ٢٥٪ من اجمالى التكلفة تعزى للتعليم الغير المناسب

فإن أكثر من ٢ بليون دولار من تكلفة الجريمة يمكن توفيرها من خلال المزيد من التعليم[٦٩] . ولعل مما يؤكد – ولوجزئيا – صدق النتيجة السابقة ، ماكشفت عنه دراسات أخرى من أن الانجاز التعليمى المنخفض يبدوا أنه يزيد من احتمالية استعمال الفرد لوسائل غير قانونية لإشباع رغباته الاقتصادية والاجتماعية . كما تشير دراسة أخرى إلى أن التعليم غير المناسب يعد من بين أربع عوامل أخرى صنفت على أنها الأعلى فى البحث على الفوضى[٧٠] .

وتشير بعض الدراسات إلى أن التعليم يرتبط بشكل إيجابى عال بالصحة[٧١]. بل أن جرسمان (١٩٧٦) Grossman نجح فى تحديد النسبة التى يزيد بها التعليم الصحة حيث وصلت الى التعليم يزيد الصحة بنسبة ٥ر٣٪ (وذلك مع تثبيت العمر فقط)، أو يزيد الصحة بنسبة ٢ر١٪ مع ثبات العمر ، ومعدلات الأجور ، والحالة الصحية عند سن المراهقة ، والخصائص الثقافية ، والرضى الوظيفى ، ومؤشر البدانة ، وتعليم الزوجة. والملفت للنظر أن دراسة جرسمان Grossman توصلت إلى أن تعليم الزوجة له تأثير أعظم على صحة الزوج مما يمتلك الزوج نفسه من التعليم . ولقد أكد جرسمان أن هذه النتيجة لم تأت نتيجة الصدفة أو الخطأ فى العينة (بمعنى أن الزواج الأكثر صحة يتزوجون زوجات أكثر تعليما) . ورغم ما فى هذه الدراسة من تجديد وابتكار إلا أنها قامت على بعض الأسس التى تحتمل الجدل مثل الأوزان التى أعطاها صاحب الدراسة لمستويات الصحة المختلفة : الضعيفة ، والمقبولة . والجيدة ، والممتازة[٧٢] .

وهناك محاولات أخرى لدارسة العلاقة بين التعليم والسياسة ، وبين تعليم الوالدين وتربية الأبناء وغير ذلك وان كان يغلب عليها بصفة عامة الطابع التقريرى ورغم ما فيها من اجتهادات ارتباطية وكمية[٧٣].

ورغم أهمية المحاولات التى تمت فى مجال قياس العوائد الاجتماعية إلا أنها مازالت تحتاج للعديد من التطور والشمول . فهى ما زالت دراسات اجمالية غير تحليلية . فأثر التعليم على تقليل معدلات الجريمة – على سبيل المثال – قد درس من خلال رصد المستويات التعليمية للسجناء أو الأحداث وحساب الخسائر المادية التى تنجم عن السجن أو الجنوح . وربما يبدو مكملا لذلك دراسة كيفية إسهام التعليم فى تقليل الجريمة ، ونفس الشىء تقريبا بالنسبة لأثر التعليم فى تنظيم الأسرة ، والصحة وغير ذلك ، بل ودراسة أثر هذه المتغيرات الأخيرة على التعليم

نفسه . وهنا يظهر جانب التفسير والتفاعل ولايقف الأمر عند حدود رصد الظاهرة فقط ، أو اعتبار التعليم مستقبلا دائما، وهو قد لايكون كذلك دائما .

ب – الاهتمام بالاستراتيجيات التربوية من أجل انتاج العوائد وإثرائها : لقد تكشف للعديد من الباحثين – من خلال التجربة التعليمية فى دول العالم – أن مجرد التوسع فى التعليم لايضمن عوائد له ، وإنما تتوقف العوائد كما وكيفا على مدى دقة تخطيط التعليم وحسن إدارته (٧٤) . ومن هنا تحطمت فكرة أن التعليم عصا سحرية يضمن بذاته التقدم والتنمية ، وشاعت فكرة أنه مجرد أداة يتوقف أثرها على مدى دقة استخدامها . ومن الصعب أن تكون هذه الأداة محايدة ، فالتعليم إن لم يكن نافعًامن خلال التخطيط الجيد والادارة الفعالة غير ذلك من العوائد ، فعادة مايكون ضارا ، وعليه فلقد زادت أهمية وضع الاستراتيجيات العملية والواقعية لتنمية الموارد البشرية فى اتساق مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى بلد معين وزمان محدد . وهذا لايمنع من الاستفادة من تجارب الآخرين .

ولقد انعكس التطور السابق على طريقة التفكيرفى مجال تخطيط التعليم واقتصادياته ، فأصبح الأهتمام بشروط تحقيق العائد لايقل أهمية عن العائد نفسه . وحتى عندما صنف البعض عوائد التعليم وفقا لبعض الدراسات ، وضع كل عائد مقرونا بشروط تحقيقه ، بل والظروف التى ربما – إن حدثت – تجعل الفائدة ضررا . وفيما يلى بعض الأمثلة التى توضح ذلك (٧٥):

* ينمى التعليم القدرة الابتكارية – ذات الأثر المتضاعف فى النماء والتقدم – فى الافراد الذين يتخرجون فيه – أو فى بعضهم على الأقل – فيزداد المجتمع بهم اندفاعا على طريق التقدم والتجدد. لكن التعليم اذا كانت تنظيمانه ووسائله وطرائقه وأساليبه عقيمة فإنه يورث الجمود والتقولب وضيق الحيلة وسوء التصرف ، فتصبح عوائده فى هذا الاتجاه معدومة أو سلبية .

* يزيد التعليم قدرة الإنسان على اختيار عمله وعلى استقراره وتكيفه الوظيفى وعلى الرضى عن هذا العمل والاستمتاع به . لكن بعض الدراسات تشير إلى أن التعليم اذا بقى تقليديا أو منصرفا إلى تخصصات ليس لها مجالات عمل كافية فى الحياة ، أو أن سوق العمل الذى يقابله كان يعانى خللا أو صعوبات فى التوسع والتطور ، فإن نتيجة أخرى عكسية تنجم عن هذا التعليم فحواها زيادة القلق والسخط لدى الخريجين وعدم استقرارهم أو ارتياحهم في أعمالهم في المجتمع .

* تشير الدراسات إلى الدور الإيجابى للتعليم فى زيادة دخل الفرد وعدالة توزيعه وزيادة الانتاج والدخل القومى . لكن تشير بعض الدراسات إلى أن التعليم اذا زاد فى مستوياته العليا عن مطالب السوق فإنه لن يكون له - بهذه الزيادة - عائد فى دخل الفرد ، بل إن الكلفة الضائعة Foregone Cost فيه بالاضافة إلى كلفته الفعلية تصبح هدرا . وتشير دراسات أخرى إلى أن دور التعليم فى عدالة توزيع الدخل ، بل فى تحقيق العدالة الاجتماعية ، يبطل مفعوله إن لم ينعكس هذا المفعول مادام المجتمع نفسه الذى يوجد فيه هذا التعليم يعانى تناقضات اجتماعية تتمثل فى توزيع الثروة ووجود نظام طبقى صارخ . ويستحسن بعد هذا العرض التطورى الناقد أن نحدد موقع أبحاث عوائد التربية العربية على هذا الخط المتصل السابق وصفه .

ثالثا : موقع أبحاث عوائد التعليم فى الوطن العربى على الخريطة العالمية :

من خلال دراسة عينة ممثلة لبحوث عوائد التعليم فى الوطن العربى لاسيما فى مصر يخلص الباحث بالاستنتاجات التالية :

١ - تنتمى الغالبية العظمى من هذه البحوث إلى مرحلة القياس على أساس أنها قد استفادت من تراكمية العلم فلم تبدأ من البداية ، أى من مرحلة التقرير ، وذلك على الرغم من أن بعضها قد أشار إلى بعض رواد مرحلة التقرير كمقدمة تاريخية .

٢ - اقتصار الغالبية العظمى من هذه الدراسات على قياس العوائد الاقتصادية وبالذات النقدية مع إغفال شديد للعوائد غير النقدية اللهم إلامن بعض الاشارات التقريرية وليست القياسية .

٣ - تأثر هذه الابحاث إلى حد كبير (وربما يصل لدرجة التطابق) بالطرق التقليدية التى اتبعتها بحوث عوائد التعليم فى الغرب والولايات المتحدة وبالذات طريقة معدل العائد على المستوى القومى أو مستوى الأفراد .

ولعل بعض هذه الدراسات يوضح مدى صدق الاستنتاجات السابقة . ففى مصر ركزت كلية التربية جامعة المنصورة بشكل واضح جدا على دراسة العوائد الاقتصادية للعديد من مراحل وأنواع التعليم . فدُرست - على سبيل المثال - القيمة الاقتصادية للتعليم العالى (١٩٧٥) ، وللثانوى التجارى (١٩٧٧) ، وللثانوى الصناعى (١٩٨١) [٧٦] . وقام إميل شنودة (١٩٨٦) بمحاولة حديثة بالنسبة لمجال اقتصاديات التعليم في مصر

وبالذات بالنسبة للفتيات [٧٧] ، حيث هدفت دراسته إلى المقارنة بين دخول المتعلمات وغير المتعلمات فى محافظتى الاسكندرية والدقهلية . ويمكن اجمال نتائج هذه الدراسة فى أن العاملات غير المؤهلات ويعملن فى أعمال غير رسمية (المهن الحرة) بقطاعات النشاط الاقتصادى فى ريف وحضر المحافظتين ، قد حصلن على أعلى الأجور الشهرية، وذلك بالمقارنة بالعاملات اللاتى التحقن بأعمال رسمية سواء منهم المؤهلات أو الغيرالمؤهلات، وذلك على الفترات الزمنية الثلاث (١٣-١٦) ، (١٦- ٢٠)، (١٨- ٢٤) والتى تنتهى بكل منها بالحصول على شهادة يمكن عن طريقها الالتحاق بالعمل . وعليه فالدخل الاجمالى للحاصلات على الاعدادية والثانوية العامة ، يقل عن الدخل الاجمالى للعاملات وغير المؤهلات فى أعمال غير رسمية (مهن حرة) ويتساوين معهن فى العمر والطاقة ، وكذلك الدخل الاجمالى لخريجات الجامعة يقل عن الدخل الاجمالى للعاملات فى أعمال رسمية أو غير رسمية ويتساوين معهن فى العمر والطاقة . والجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد أخذت فى اعتبارها عند حساب التكلفة غير المباشرة المتمثلة فى التكلفة الضائعة .

ولقد حظيت الأردن بعدة دراسات عن الأثر الاقتصادى للتعليم وينسحب عليها أيضا الاستنتاجات الثلاثة السابقة ، ففى احدى الدراسات [٧٨] ، استخدم الباحث طريقة معدل العائد لحساب معدل العائد الداخلى للتعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى فى الضفة الشرقية للأردن عام ١٩٧٩ . وتقترب طريقته إلى حد كبير من الطريقة التى اتبعها شولتز لحساب معدل العائد من التعليم الأمريكى على المستوى القومى السابق الاشارة إلى خطواتها . ورغم الجهد الذى بذله الباحث فإن عيوب هذه الطريقة لاسيما فى حالة استخدام البيانات الاجمالية على المستوى القومى تنسحب على دراسته . ولقد توصل إلى معدلات العائد للتعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى العام هى على التوالى ٥٤ر٢١٪ ، ١٥ر٢٣٪ ، ٨٦ر٢٤٪ .

ويبدو أن الباحث الأردنى كان متأثراً فى بحثه السابق ببحثه لدرجة الدكتوراه والذى درس فيه مدى إسهام التعليم فى النمو الاقتتصادى فى الأردن فى الفترة (٦١-١٩٦٧)[٧٩] . ولقد حظيت الأردن أيضاً – من خلال جامعتها – برسائل تقترب الى حد كبير من الدراستين السابقتين [٨٠] .

وبالنسبة للبحرين فقد قام غنيمة (١٩٨٧) [٨١] بدراسة عن القيمة الاقتصادية للتعليم الابتدائى فيها . ويلاحظ شمولية مفهوم الاقتصادية عنده حيث لم ترتبط فقط

بالدخل النقدى ، إلا أن الدراسة لم تحدد أبعاد القيمة الاقتصادية كماهو مفترض منها . ولقد ركزت بشكل أساسى على الاستراتيجيات المتكاملة التى تفترض أن تثرى مستقبلا العائد الاقتصادى من هذه المرحلة . وعلى ذلك ورغم إغفال الدراسة لتحديد هذه القيمة (العائد) إلا أنها أجادت نسبيا فى رسم معالم الاستراتيجية التى تتكفل تطوير هذا العائد . ويمثل هذا – كما سبقت الإشارة – نوعاً من التطوير فى دراسة العوائد .

نظرة مستقبلية لدراسة عوائد التعليم :

هناك شبه اجماع على أن المستقبل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالماضى والحاضر[٨٢]. فلا مستقبل إلا لحاضر وماض معينين . وهذا لايعنى أن المستقبل مجرد امتداد للماضى والحاضر ، ولكن يعنى أن أبرز أحداث الماضى والحاضر بحسناتها وسيئاتها عادة ماتشارك بالنصيب الأكبر فى تشكيل المستقبل . وغالباً مايبدأ المستقبل من اليوم، فى هذه اللحظة التى تليها ، ويمتد إلى الأبد . ولعل فى ذلك إشارة للتداخل الشديد بين الماضى والحاضر والمستقبل . ويشير من ناحية أخرى إلى تقلص حجم الحاضر بالنسبة للماضى والمستقبل . فالساعات وربما اللحظات التى مضت من هذا اليوم (أو هذه الليلة) هى ماض وإن كان قريباً ، والمستقبل يبدأ بعد لحظات وإلى الأبد .

وانطلاقاً من دراسة عوائد التعليم فى الماضى والحاضر والسابق عرضها ، وإستناداً إلى الطموحات والآمال التى يحس بها الباحث فى كتابات العديد من المتخصصين فى مجال اقتصاديات التعليم ، يمكن رصد بعض التوقعات عن مستقبل دراسة عوائد التعليم فى النقاط التالية :

١ – تزايد الإهتمام بالعوائد غير الاقتصادية بصفة عامة وبالذات على مستوى القياس دون إغفال للعوائد الاقتصادية . فحتى الآونة الأخيرة تعد الأبحاث فى مجال قياس العوائد الغير نقدية قليلة جداً ، ولكن الدلائل تشير إلى تزايد الاهتمام بهذا الاتجاه لاسيما – وعلى حد تعبير ميخائيل Michael أن البيانات المطلوبة فى الطريق إلى التحسن بعدما كانت أمام هذه الأبحاث[٨٣] . ومما يدعم أيضاً هذا التوقع تزايد اعداد التربويين والإجتماعيين الذين يعملون فى مجال اقتصاديات التعليم فى الآونة الأخيرة بعدما كان فيما مضى شبه قاصر على الاقتصاديين . ويتميز التربويون والإجتماعيون عادة بشمولية النظرة للتربية وعوائدها دون اذكاء لجانب على آخر . أو على الأقل إذا ركز الاقتصاديون على العوائد الاقتصادية فإن التربويين

والاجتماعيين يركزون على العوائد غير الاقتصادية ومن هنا ربما يعتدل الميزان . وهناك احتمالات للتعاون بين الفريقين لاسيما أن بعض الاقتصاديين أنفسهم بدأوا في الاعتدال في النظرة لعوائد التعليم .

٢ - زيادة التقارب والتعاون بين بحوث العوائد في مجال اقتصاديات التعليم وبين العلوم التربوية والاجتماعية الأخرى مثل علم النفس التعليمي والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس واجتماعيات التربية وغيرها من العلوم . وربما يدعم هذا التوقع أن العوائد غير الاقتصادية - والتى أخذت تستحوذ على مزيد الاهتمام في مجال اقتصاديات التعليم - تتضمن جوانب متعددة : اجتماعية ، ونفسية ، وتربوية وغيرها والتى يستعصى على باحث في اقتصاديات التعليم أن يلم بها بمفرده .

٣ - اتجاه بحوث عوائد التعليم (اقتصادية واجتماعية) اتجاها تدقيقيا مصغراً Micro بدلا من الاعتماد كلية على البيانات القومية الاجتماعية Macro فبعض أبحاث العوائد لاسيما النقدية اعتمدت على بيانات على المستوى القومى دون تفصيل وصل في بعض الأحيان إلى عدم التفرقة بين مراحل التعليم وأنواعه . ومما يدعم هذا التوقع تلك العيوب الكبيرة التى ظهرت في البيانات القومية مع الرغبة في المقارنة بين أنواع متعددة من التعليم وربما بين مدارس معينة في مرحلة دراسة محددة .

٤ - التقارب الشديد وربما الاندماج الكامل بين بحوث العوائد وبحوث التخطيط والادارة لاسيما بعدما تكشف للباحثين أن العوائد ربما تكون سلبية إن لم تراع أساسيات التخطيط والادارة المناسبتين . ولعل لهذا التوقع ارهاصات توجد - على سبيل المثال - في بعض كتابات المتخصصين في علم اقتصاديات التعليم . ففى بعض الأعمال الحديثة نسبياً لشولتز[٨٤] (١٩٨١ ، ١٩٨٢) يدقق في أبرز مشكلات التعليم لاسيما في المدن الكبرى في الولايات المتحدة أسباب هذه المشكلات وتأثيراتها السلبية على الاستثمار البشرى . ويلاحظ اهتمام شولتز بموضوعات ربما قد غابت عن الكثير من دارسى العوائد مثل أضرار المركزية على المعلمين وخطورتقلص سلطات الآباء فيما يتعلق باتخاذ القرار التربوى إيماناً منه بدورهم الكبير والمتعدد في تنميةرأس المال البشرى . ويهتم شولتز بقضايا حوافز المعلمين وغيرهم وذلك من الأمور التى ربما تؤثر في عوائد التعليم .

وبالطبع هناك ارهاصات لهذه التوقعات وغيرها ، لكن الباحث يتوقع أن يزداد الاهتمام بهذه الجوانب أكثر في المستقبل . وهى في نفس الوقت تشكل آمالا وربما

مقترحات وتوصيات يتمنى الباحث أن تحاول أبحاث العوائد تحقيقها فى المستقبل لاسيما على مستوى الوطن العربى .

خامساً : الخاتمة :

تناول البحث الحالى بالتحليل والتقويم دراسات عوائد التعليم منذ ارهاصاتها الأولى حتى الوقت الحاضر مع رصد بعض التوقعات المستقبلية ولقد ركز البحث على اظهار مدى التطور فى نظرة الباحثين فى مجال اقتصاديات التعليم . ولقد اتضح أن هناك مرحلتين أساسيتين متداخلتين مرت بهما هذه الدراسات . المرحلة الأولى سميت بمرحلة "التقرير" وسميت الثانية "القياس" . ولقد أدرك رواد المرحلة الأولى العديد من عوائد التعليم مع اختلاف درجة التركيز فيما بينهم ، إلا أن مجموع أفكارهم توحى بشمولية النظرة لعوائد التعليم إلى حد كبير . وفى المرحلة الثانية تم التركيز بشكل واضح على قياس العوائد الاقتصادية فقط وخاصة النقدية Monetary Returns وذلك لأسباب فكرية وأخرى منهجية تم توضيحها . ورغم ذلك بدأت محاولات القياس تتسع لتشمل – وبالذات فى دول العالم المتقدم – بعض العوائد الغير نقدية Non-monetary Returns إلا أن الطريق مازال طويلا جداً أمام هذه الدراسات للإلمام شبه الكامل بعوائد التعليم المتعددة والمتشابكة على مستوى القياس وليس مجرد التقرير.

وإذا كان الحال كذلك بالنسبة لدراسات العالم المتقدم ، فإن المسافة أطول والعبء أكبر بالنسبة للعالم العربى والعالم الثالث عموماً حيث لم تخرج معظم دراسات عوائد التعليم فيها عن مجرد قياس العوائد الاقتصادية خاصة النقدية منها مع التأثر الشديد بالطرق التقليدية التى شاعت فى العالم المتقدم فى الماضى وخاصة فى الستينات .

وإذا كان الاتجاه العالمى ينمو الآن نحو مزيد من القياس للعوائد غير الاقتصادية للتعليم فإن هذا اتجاه يتطلب تقنيناً وحذراً نظراً لحساسية هذه العوائد ودقتها النسبية . ومن هنا يفضل عدم المبالغة فى اجراءات القياس ، فضلا عن وجوب مزيد من التعاون بين معظم العاملين فى الحقل التربوى وربما غيرهم .

ولقد حاولت الدراسة الحالية أيضاً رصد بعض التوقعات المستقبلية لمجالات عوائد التعليم . وربما تمثل هذه التوقعات في الوقت نفسه آمالا يفضل تركيز البحوث

لتحقيقها خاصة وأن التجربة التعليمية الماضية فى دول العالم لاسيما النامى منه توحى بأهمية التركيز عليها .

هوامش الدراسة ومراجعها

1 . See

a. Michael, Robert T., " Measuring Non-monetary Benefits of Education : A Survey", In Financing Education, edited by W.W.McMalon and T.G.Geske. Urbana:University of Illinois Press, 1982 , P. 119.

b. Cohn, E., The Economics of Education , Cambridge,Mass. : Ballinger Publishing Company, 1979,P. 27.

2 . a. Ibid. , P. 137 .

ب – حسن صعب ، تحديث العقل البشرى ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٢ ، ص ص ١٦٩ – ٢٠١ .

٣ – المرجع السابق ، ص ١٧٠ .

٤ – يرجى بخصوص هذا التذبذب مراجعة :

a. Stager, David, " Economics of Higher Education:Research Publications in English in Canda, 1971 to 1981", The Canadian Journal of Higher Education,V.12,N.1,PP.17 - 19.

b. Alemander, Kern, " The Value of an Education" ,Journal of Education Finance, V.1, Spring 1976, P. 429.

c. Psacharopoulos,Georgeand Woodhall , Maureen,Education for Development : An Analysis of Investment Choices , New York: Oxford University Press, a World Bank Pub- Lication, 1985 , PP. 15 - 16.

* يرى مارك بلوج M. Blaug أنه على الرغم من صعوبة تحديد بداية انطلاقة علم من العلوم أو أحد فروع علم قديم ، إلا أن ميلاد اقتصاديات التعليم يمكن أن تؤرخ

بخطاب الرئاسة لشولتز أمام اللقاء السنوى للجمعية الاقتصادية الأمريكية فى ديسمبر ١٩٦٠ . وهذا لايعنى أن أحداً لم ينشر فى هذا المجال أو أن أحداً لم يستخدم مصطلح "اقتصاديات التعليم" قبل عام ١٩٦٠ كانوا غير مدركين لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية يمكن أن تفسر بوضوح من خلال تشكيل فكرة رأس المال البشرى . لمزيد التفاصيل يجرى مراجعة:

Blaug , Mark, "The Concept of Human Capital" , in Economics of Education, Volume one, edited by M. Blaug, G.B.: E. L. B. S & Penguin Books , 1968 , P. 11.

٥- يرجى بخصوص هذا المجال مراجعة :

a. Psacharopoulos, G, Woodhall,M., oP. cit., P. 150.

b. Encel, S., "The Future of Education in Relation to the New International Economic Order " , in The Future of Education and The Education of Future:An IIEP Seminar, edited by R. M. Avakov, Paris : Unesco /IIEP, 1980, PP. 150 - 151.

c. Tu, P. N. V. , "The Clssical Economists and Education" KYKLOS, V. 22, 1969, PP. 691 - 716.

٦ - أورد تو Tu . P مقتطفات كثيرة ومطولة من كتاب أدم سميث "ثروة الأمم" . ولقد شكلت هذه المقتطفات الأساس الأول للحديث هناك عن أدم سميث، يرجى مراجعة:

Tu,P.N. V., oP. cit., PP. 691 - 694.

7. Encel , S. , oP. cit., PP. 150 - 151.

8. Marshall, A., Principles of Economics, 8th edition, london: Macmillan, 1920 , PP. 208- 213.

٩ - يرجى بخصوص هذا المجال مراجعة :

أ – المعهد الوطنى للبحث التربوى (طوكيو) ، "حقائق وأرقام حول النظام التعليمى فى اليابان " ترجمة عبد الرحمن أحمد ، وحسن جميل طه. الجزء الثانى من كتاب المترجمين : التعليم فى اليابان : تطوره التاريخى ونظامه الحالى . الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ٧٣.

b. Chung, P.S., "Engineering Education Systems in Japanese

Universities " , Comparative Education Rev- iew, V. 30, N. 3, August 1986 , PP. 421 - 430 .

c. Kobayashi, Tetsuya, "Into the 1980s : The Japanese Case "Comparative Education Review , V. 16 , N. 3, oct. 1980 , P. 234 .

10. Marshall, A., Industry and Trade , 2nd edition, London, Macmillan, 1919, P. 131.

11. a. Encel, S., oP. cit., P. 150 .

ب – تيودور شولتز ، كيفية التنمية البشرية ، سميرة بحر ، القاهرة : مكتبة الوعى العربى ، ١٩٨٢ ، ص ٣١ .

12. Encel, S., oP. cit., P. 151 .

١٣ – محمد سيف الدين فهمى ، التخطيط التعليمى . القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨٤ ، ص٨ .

14. See, Tu, P. N.V., oP. cit., PP. 691 - 718 .

15. See, Ibid .

١٦ – يرجى بخصوص هذه البيانات مراجعة :

أ – محمد أحمد الغنام ، "المدرسة المنتجة : رؤية للتعليم من منظور اقتصادى واسع"، التربية الجديدة ، ع ٢٩ ، مايو / أغسطس، ١٩٨٣ ،ص١١..

ب – تيودور شولتز ، مرجع سابق ، ص ٥٢ – ١٢١.

c. Cohn,E., oP. cit., PP. 32 - 37.

d. Alexander, K., oP. cit., PP., 429 - 467.

e. Psacheropoulos, G. and Woodhell, M., oP. cit. P. 15.

f. Michael, R., oP. cit., PP. 119 - 146.

g. Nollen, Stanley D., "The Economics of Education: Research Results and Needs " , Teachers College Record, V.77, N. 1, Sep. 1975, PP. 52 - 53 .

h. Blaug, M., An Introduction to the Economics of Education " . Middlesex, England : Penguin Books , 1970, Reprinted

1980, PP. 16 - 22 .

17. Cohn, E., oP. cit., P. 33 .

١٨ – يرجى مراجعة :

أ – محمد أحمد الغنام ، مرجع سابق ، ص١١.

b. Cohn, E., oP. cit., P. 33.

c. Alexander, K., oP. cit., P. 436.

١٩ – أ – محمد أحمد الغنام ، مرجع سابق ،ص١١.

ب– تيودور شولتز ، مرجع سابق ، ص ص٥٢ – ٥٣.

c. Cohn, E., oP. cit., PP. 33 - 74 .

d. Psacharopoulos, G. and Woodhall, M., oP. cit., P. 15.

20. Cohn, E., oP. cit., P. 34.

٢١ – محمد أحمد الغنام ، مرجع سابق ، ص١١.

٢٢ ـ المرجع السابق .

٢٣ – شكرى عباس حلمى ، دراسات فى التربية والمجتمع ، جامعة عين شمس، كلية التربية ، ص ص ١٦ – ١٩ .

٢٤ – يرجى مراجعة :

a. Alexander, K., oP. cit., P. 429 .

b. Psacharopoulos, G. and Woodhall, M., oP. cit., P. 15 .

c. Stager, D., oP. cit., PP. 17 - 19 .

d.Psacharopoulos, George, " Returns to Education : An UPdated International Comparison ", Compative Educotion , V. 17, N.3, 1981 , P. 32 .

٢٥ – لمزيدمن التفاصيل بخصوص هذه الدراسة الرائدة ، يرجى مراجعة :

محمد نبيل نوفل ، التعليم والتنمية الاقتصادية ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ص٨٩ – ٩٨ .

٢٦ – يرجى ، لمزيد من التفاصيل بخصوص دراسة والش ، مراجعة :

عبد الله عبد الدايم ، التخطيط التربوى ، ط ٣ ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٣ ، ص ص٣١٤ – ٣١٥ .

27. Schultz, T. W., "Investment in Human Capital", Reprinted in Economics of Education, V. I,edited by M. Blaug, op. cit,p. 14.

٢٨ – محمدنبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص٧٣ .

29. Blaug, M., "The Concept of Human Capital", in Economics of Education V . I, edited by M. Blaug, oP. cit., P. 11.

٣٠ – يرجى لمزيدمن التفاصيل ، مراجعة الاعمال المبكرة لشولتز مثل :

a. Schultz, T. W., "Investment in Human Capital", in Economics of Education , V. l, edited by M.Blaug , oP. cit., PP. 13 - 33.

b. ______,Capital Formation by Education" , Journal of Political Economy, V. 68, December 1960 , PP. 571 - 83 .

c. ______,"Education and Economic Growth" , in Social Forces Influencing American Education, edited by N. B. Henry, Chicago : National Society for the Study of Education, University of Chicago Press , 1961 , 46 - 88.

d. ______," The Economic Value of Education, New York : Columbia University Press, 1963 .

٣١ – يرجى أيضاً لمزيد من التفاصيل مراجعة الأعمال المبكرة لدينسون وبيكو مثل :

a. Denison, E.F., "Education, Economic Growth, and Gaps in Information " , Reprinted in : Education and the Economics of Human Capital, edited by R.A.Wykstra, New York : The Free Press, 1971, PP. 42.- 51 .

b. ________, Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth , in DECD, The Residual Factor and Economic Growth,Paris:OECD, 1964,PP.13 -55 .

يتضمن المرجع السابق فى الصفحات من ٥٦ – ١٠٠ تعليقات جيدة على دراسة ديسون من قبل أدينج F. Edding ، وساندى J. Sandee ، وليندبيرج Lundberg وغيرهم وكذا ردود دينسون على كل منهم .

c. Becker, Gary S., " Underinvestment in College Education ? "

American Economic Review Proceedings, V. 50, May 1960, PP. 346 - 354 . Reprinted in Education and The Economics of Human Capital,edited by R. A Wykstra,oP.cit.,PP.105- 115.

d. _______ , "Investment in on - the - Job Training ", Reprinted in Economics of Education, V. I,edited by M. Blaug , oP. cit., PP. 183 - 207 .

32. Stager, D., oP. cit., P. 19.

33. See ,

a. Cohn. E., oP. cit., P. 37

b. Alexander, K., oP. cit., P. 431 .

٣٤ – يرجى لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه المحاولة مراجعة :

أ – فردريك هاربيسون ، وتشارلز مايزر ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، ترجمة ابراهيم حافظ ، مراجعة محمد على حافظ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ص ص ٢٥ – ٢٦ .

b. Alexander, K., oP. cit., P. 431 .

35. See, Walters, Pamela., "Educational Change and Economic Development ", Harvard Educational Revien, V. 51, N. 1, Feb. 1981, PP. 94 - 106 .

٣٦ – يرجى ، لمزيد من التفاصيل بخصوص عيوب الدخل القومى كمقياس للنمو الاقتصادى، مراجعة :

Cohn, E., oP. cit., PP. 138 - 141 .

٣٧ – يرجى لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه الطريقة والدراسات التى أتبعتها مراجعة :

أ – فردريك هاربيسون ، وتشارلزمايزر ، مرجع سابق ، ص ص١٩ – ٢٢ .

b. Denison, E.F., "Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth " ,oP. cit., PP. 13 - 55

c.Vasudevan, Mallath, Criteria and Methods for Educational Research Reform and Methods for Educational Research

Reform and Planning , New York : Vantage Press, 1976 , PP. 164 - 65 .

d. Cohn, E., oP. cit., PP. 38 - 147 .

e. Psacharopoulos, G., and Woodhall, M., oP. cit., PP. 16 - 17 .

38. See, Cohn, E., cit., PP. 142 - 144.

٣٩ – يرجى مراجعة أبحاث دينسون الواردة فى رقم (٣١) :a,b كمثالين لأعماله لاسيما b

40. Psacharopoulos, G., and Woodhall, M., oP. cit., PP. 16 - 27.

٤١ – عبد الله عبد الدايم ، التربية فى البلاد العربية : حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ الى عام ٢٠٠٠، ط ٤ ، بيروت:دار العلم للملايين،١٩٨٣، ص ١٥٠ .

42. See, Pracharopulos, G., and Woodhall, M., oP. cit., PP. 16 - 27.

43. Vasudevan, M., oP. cit., P.

٤٤ – يرجى لمزيد من التفاصيل بخصوص هذا المجال مراجعة ، على سبيل المثال، الآتى :

أ – حسان محمد حسان ، بحوث الكلفة والمنفعة فى التعليم العالى ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠.

b. Blaug, M., An Introduction to the Economics of Education, oP. cit., PP. 54 - 265 .

c. Psacharopoulos, G., and Woodhall, M., cit., PP. 31 - 69.

d. Cohn, E., oP. cit., PP. 89 - 113 .

e. Psacharopoulos , G., " Returns to Education:, oP. cit., PP.321-341 .

* عرض مارك بلوج أمثلة سهلة لتوضيح كيفية حساب هذا المعدل فى كتابة :

Blaug., "An Introduction to Economics of Education", oP. cit., PP. 54 - 60 .

45 . Psacharopoulos, G., " Returns to Education", oP. cit., PP. 321 .

46 . See, Becker, G. S. , "Underinvestment in College Education", oP. cit ., PP. 105 - 115.

٤٧ – لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه المحولة الرائدة يرجى مراجعة :

Schultz, T., " Education and Economic Growth", oP. cit ., PP. 46-88

ويوجد شرح مبسط لهذه الدراسة فى :

أ – عبد الله عبد الدايم ، التخطيط التربوى ، مرجع سابق ص ص٣١٧ – ٣٢٥ .

b. Cohn, E., oP. cit., PP. 149 - 152 .

48. See, Psacharopoulos, G., and Woodhall, M.,oP. cit, PP. 17 - 27.

49. Klees, steven, J., " Planning and Policy Analysis in Education : What Can Economics Tell Us? " , Comparative Education Review, V . 30, N. 4, Nov . 1986 , P . 582 .

50. See,

a. Ibid., P. 581 .

b. Alexander , K. , oP. cit., p. 437 .

ج – فردريك هاربيسون ، وتشارلز مايزر ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣ – ٢٤ .

د – حسان محمد حسان ، مرجع سابق ، ص ص ٥٣ – ٥٤ .

51. See, Alexander, K., oP. cit., PP. 437 - 38 .

52 . Klees, S., oP. cit., P. 583 .

53 . Michael, R. T. , oP. cit., P., 120 .

٥٤ – للتحقق من مدى صدق هذا الرأى يرجى مراجعة :

a. Shultz, T., "The Rate of Return in Allocating Investments Resources to Education ", Journal of Human Resources , V. 7, N. 3, Summer 1967, PP. 293 - 309 .

b. ______ ," Human Capital Approaches in Organizing and Paying For Education" , in Financing Education , edited by W. W. McMalon and T. G. Geske, oP. cit. , PP. 35 - 51 .

ج – تيودور شولتز ، مرجع سابق ، ص ص ٥٢ – ١٢١ .

55. See ,

a. Alexander, K., oP. cit., PP. 439 - 466 .

b. Nollen, S. D., oP. cit., PP. 57 - 58 .

56. See, Cohn, E., oP. cit., PP. 49 - 51 .
57. Psacharopoulsos, G., and Woodhall, M., oP. cit., P. 18 .
58. See, Psacharopoulos, G., oP. cit., PP. 321 - 341 .
59. See, Pascharopoulos, G., and Woodhall, M.,oP. cit.,PP.24 - 25.
60 .See, Stager, D., oP. cit., PP. 17 - 24 .
61. See, Lucas, Robert, E.B., "Hedonic Wage Equations and Psychic Wages in the Returns to School" , American Economic Review, V. 61, N. 4, September 1977, PP. 459 - 558 .
62 . See, Duncan, G. J., "Earnings Functions and Nonpecuniary Benefits " Journal of Human Resources, V. II,Fall 1976 , PP. 462 - 483 .
63. See,
    a. Alexander, K., oP. cit., PP. 439 - 466 .
    b. Cohn, E., oP. cit., PP. 51 - 52 .
    c. Nollen, S.D., oP. cit., PP. 57 - 58 .
64. See, Schultz, T.,Human Capital Approaches in Organizing and Paying for Education " , oP. cit., P. 37 .

٦٥ – لمزيد من التفاصيل يرجى مراجعة :

    a. Michael, R.T., oP. cit., PP. 119 - 141 .
    b. Alexander, K., oP. cit., PP. 439 - 456 .
66. See ,
    a. Ibid., PP. 448 .
    b. Cohn, E., oP. cit., P. 53.
    c. Johnson, C., "Our Investment in Public Education", Today'S Education : Social Studies Edition, V. 71 , n. 1, P. 17.
67. Ibid.
68. Ibid.
69. Alexander, K., oP. cit., P. 448.

70. See, Ibid.

٧١ – لمزيد من التفاصيل بخصوص هذه العلاقة يرجى مراجعة :

a. Cohn, E., op. cit., P. 52 .

b. Michael, R. T., oP. cit., PP. 126 - 127 .

c.Grossman, Michael, "The Correlation Between Health and Schooling , in Household Production and Consumption , edited by N. E. Terleckyj , New york "Columbia university press for NBER,1976, PP. 147 - 211.

72. See, Ibid., PP. 147 - 211.

73. See,

a. Alexander, K., oP. cit., PP. 439 - 456.

b. Cohn, E., oP. cit., P. 53 .

٧٤ – يرجى لمزيد من التفاصيل مراجعة :

أ – عبد الله عبد الدايم، التربية فى البلاد العربية ، مرجع سابق، ص ص ١٥٠ – ١٥٢ .

ب – محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ص ٥ – ١٢١ .

ج – محمد أحمد الغنام ، مرجع سابق ، ص ص ١١ – ١٨ .

د – ________ ، "التفكير الاستراتيجى فى التربية" ، التربية الجديدة ، ع٢٨، يناير /أبريل ١٩٨٣ ، ص ص٥ – ١٨ .

e. Cohn, E., oP. cit., PP. 146 - 149 .

٧٥ – يرجى لمزيد من التفاصيل ، مراجعة :

محمد أحمد الغنام ، "المدرسة المنتجة" ، مرجع سابق ، ص ص١١ – ١٥ .

٧٦ – يرجى مراجعة :

أ – محمد أحمد إبراهيم العدوى، "العائد الاقتصادى من التعليم الجامعى فى مصر"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٧٥.

ب – على صالح جوهر ، "العائد الاقتصادى من التعليم الثانوى التجارى فى مصر"، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ، جامعة المنصورة، ١٩٧٧.

ج - هادية محمد رشاد أبوكليلة، "العائد الاقتصادى من التعليم الثانوى الصناعى"، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة المنصورة، ١٩٨١.

٧٧ - يرجى مراجعة :

اميل فهمى شنودة ، "الدخول المكتسبة للعاملات المؤهلات والغير مؤهلات : دراسة ميدانية لمحافظة الاسكندرية والدقهلية " ، دراسات تربوية ، المجلد الأول الجزء الرابع ، سبتمبر ١٩٨٦ ، ص ص٢٥ - ٣٥ .

٧٨ - يرجى مراجعة :

عبد الله زاهى الرشدان ، "الأثر الاقتصادى للتعليم العام فى الاردن لعام ١٩٧٩"، المجلة التربوية ، العدد الخامس ، يونيو ١٩٨٥ ، ص ص ١١ - ٣١ .

٧٩ - يرجى مراجعة :

____________ ، "الأثر الاقتصادى للتعليم فى الأردن فى الفترة من ١٩٦١ الى ١٩٦٧" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٧٦ .

٨٠ - يرجى مراجعة :

ضرار محمد سليمان على ، "التعليم والنمو الاقتصادى فى الأردن" ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ١٩٧٦ .

٨١ - يرجى مراجعة :

محمد متولى غنيمة ، "القيمة الاقتصادية لتعليم المرحلة الابتدائية فى البحرين" ، دراسات تربوية،المجلد الثانى،الجزء السادس،مارس ١٩٨٧،ص ص١٥٧ - ٢٠٠ .

82. See, Encel, S., oP. cit., P. 152 .

83. Michael, R., oP. cit., PP. 119 - 120 .

٨٤ - يرجى مراجعة :

أ - تيودور شولتز، مرجع سابق ، ص ص١١٩ - ١٣٤.

b. Schultz, T., "Human Capital Approaches in Organizing and Paying for Education" , QP. cit., PP. 36 - 50 .

أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية

(دراسة تحليلية فى الدول النامية)

الدكتور

محمد يوسف حسن

كلية التربية – جامعة الاسكندرية

مقدمـــــة

يكمن سر العلوم وأساس التقدم فى مبدأ بسيط عظيم يتكون من كلمتين اثنتين فقط، ذلك المبدأ هو" علاقة السببية "، وهويعنى بإيجاز أن هناك مقدمات محددة تقود إلى نتائج بعينها، أو أن هناك عوامل بذاتها تؤدى إلى أهداف معينة، أو أن ظواهر ما اذا ماتوافرت تتلوها نتائج جاءت نتيجة تلك الظواهر. هذه العلاقة بين السبب والنتيجة توجد فى الظواهر الطبيعية والاجتماعية والسلوكية. وينبغى إدراك قوة هذه الصلة وعظمتها وحتميتها بين السبب والنتيجة، ومعرفة القواعد العلمية التى تحكم الظواهر والسلوك. والقاعدة العلمية هى علاقة ثابتة بين ظاهرة أو أكثر مع توافر شروط معينة وبقاء العوامل الأخرى على ما هى عليه؛ أى علاقة بين عاملين أو أكثر، إذا توافرت وتفاعلت أعطت نتيجة ما. واكتشاف هذه العلاقة أمر أكثر سهولة فى العلوم الطبيعية والكيميائية، وأشد تعقيداً فى العلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية، ولكنه ليس مستحيلاً. وإدراك وجود هذه العلاقة وبداية ملاحظتها والبحث عنها وفرز متفاعلاتها أمر جوهرى ونقطة انطلاق التفكير العلمى الذى يجب أن يوجه القرارات أياً كانت.(١)

وإذا كانت هناك كلمة أو قضية استهلكت من كثرة ترديدها، فهى بالتأكيد كلمة أوقضية " التنمية "، بل أصبح لها أكثر من معنى وأكثر من مفهوم. وإذا نظرنا إلى ما أخرجته المطابع من كتب ودراسات حولها، وجدنا أن لها مفهوماً خاصاً عند كل من يستخدمها، وأصبح لدينا " عقد التنمية "و" استراتيجية للتنمية "، وبرغم كل ذلك فمازال الكثيرون لايعرفون بالتحديد ما المقصود بالتنمية. وأصبحت قضية التنمية ومناهجها أحد طلاسم المثقفين فى الدول النامية الذين يحلو لهم ترديدها فى المنتديات دون ربطها بالواقع المعاش، وتكاد تتعدد مفاهيمها بتعدد مايكتب حولها. وقد يرجع ذلك إلى أن التنمية مثلها مثل كثير من المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية، طرحت فى الدول النامية فى الأساس نقلاً من الدول المتقدمة. وتعلقت الدول النامية بالمفهوم – أساساً – نتيجة رغبتها لفهم وتحليل ظاهرة التفاوت الدولى بين دول غنية أو متقدمة ودول فقيرة أو نامية، وذلك كى تتمكن من معرفة أسباب فقرها وتخلفها، ومن ثم وضع الخطط الملائمة لتنميتها.(٢)

وقد اهتمت الدول النامية بالتعليم وبذلت جهوداً كبيرة فى نشره، بل وتنبهت إلى دوره فى التنمية. وانعكس هذا الاهتمام فى دساتيرها وقوانينها، فقررت أن التعليم حق لكل مواطن، والتزمت بمكافحة الأمية، وحاولت تعميم التعليم الابتدائى وإطالة مدته، ونشر التعليم بين الفتيات، بل ومجانية التعليم الثانوى والعالى.(٣) كما اهتمت الدول

النامية بالانفاق على التعليم باعتباره استثماراً موجهاً لتكوين رأس المال البشرى المنتج، وهو العامل الأساسى المؤثر فى التنمية الاقتصادية. ويعتقد أنصار نظرية رأس المال البشرى بوجود علاقة سببية بين الاتساع أو الانتشار التعليمىEducational Expansion والتنمية الاقتصادية Economic Development ، يشكل الانتشار التعليمى فيها المتغير المستقل، فى حين تمثل التنمية الاقتصادية المتغير التابع.

غير أن الإيمان بقدرة النظم التعليمية على التنمية الاقتصادية قد بدأ يتزعزع، وغدا من الصعب تبريره والدفاع عنه فى الدول النامية، بعد أن بلغت بطالة الخريجين مستوى خطيراً لم يعد بالإمكان اعتباره شذوذاً مقصوراً على بعض النظم المحددة. وخلافاً لكل التوقعات، فقد أصابت البطالة المثقفين أكثر مما أصابت غير المثقفين. ويعتقد أنصار هذا الاتجاه أن التوافق الواسع الذى تحقق فى الدول النامية حول فكرة أن الانتشار التعليمى إنما هو "محرك التنمية " قد بدأ يتصدع، حتى إن بعض المحللين اعتبروا أن ظواهر الاستهلاك المرتبطة بانتشار التعليم بدأت تطغى على آثار الاستثمارات فى رأس المال البشرى التى كانت السمة المميزة لجهود التخطيط التعليمى الأولى فى الدول النامية.(٤) ويعتقد أنصار هذا الاتجاه أيضاً أن دور التعليم فى التنمية الاقتصادية بالدول النامية هامشياً بدرجة كبيرة، بل وسلبياً فى كثير من الأحيان، وأصبح الانتشار التعليمى بالتالى عاملاً من عوامل استنزاف الدول النامية، وعنصراً معوقاً للتنمية الاقتصادية، لاعنصراً مساعداً عليها.(٥)

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد المشكلة التى تتصدى لها الدراسة الحالية على النحو التالى :

١- ماأثر الانتشار التعليمى فى الدول الأفريقية على تنميتها الاقتصادية ؟

٢- ماأثر الانتشار التعليمى فى الدول الآسيوية على تنميتها الاقتصادية ؟

٣- ماأثر الانتشار التعليمى فى دول أمريكا اللاتينية على تنميتها الاقتصادية ؟

٤- ماأثر الانتشار التعليمى فى الدول النامية على تنميتها الاقتصادية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مايلى :

١- أثر الانتشار التعليمى فى الدول الأفريقية على تنميتها الاقتصادية.

٢- أثر الانتشار التعليمى فى الدول الآسيوية على تنميتها الاقتصادية.

٣- أثر الانتشار التعليمى فى دول أمريكا اللاتينية على تنميتها الاقتصادية.
٤- أثر الانتشار التعليمى فى الدول النامية على تنميتها الاقتصادية.

أهمية الدراسة

كشفت الكتابات المعاصرة فى اقتصاديات التعليم عن فشل الاقتصاديين القدماء فى إدراك أهمية رأس المال البشرى فى حسابات الثروة القومية، والجهد الذى تسهم به فى التنمية الاقتصادية. كما حاول آخرون التعرض لنقاط القوة والضعف فى كتاباتهم الاقتصادية حول مفهوم رأس المال البشرى وقياسه. وعلى الرغم من هذا نجد أن التقارير المعاصرة تفيد أن معظم رجال الاقتصاد القدامى أجمعوا على أن للتعليم قيمة استثمارية بصفة عامة. هذا فضلا عن أن القليل منهم هو الذى اعتبر أن المستوى التعليمى وما يتبعه من ارتفاع فى مستويات المهارة للقوى العاملة أساس للتنمية الاقتصادية.(٦)

وتحتل دراسة التنمية الاقتصادية فى الوقت الحاضر مرتبة عالية فى قائمة الاقتصاديين. ويرجع ذلك إلى تزايد الاهتمام الشعبى بهذه التنمية أكثر من التزام رجال الاقتصاد بهذه الظاهرة. ومن العسير تفسير مايحدث من تنمية عن طريق ما نشاهده من زيادات فى عوامل الإنتاج التقليدية. فأفضل سبيل إلى ذلك هو ما يدخل من تحسينات فى نوعية عوامل الإنتاج، سواء أكانت هذه العوامل آلات أم بشراً.(٧) ولهذا، فإنه من الأهمية بمكان أن يخضع الانتشار التعليمى للتحليل؛ من أجل تبين أثره على التنمية الاقتصادية.

وشهدت الدول النامية توسعاً كبيراً فى القطاع التعليمى، تبعه تزايد النفقات التعليمية فى شتى البلدان تزايداً هائلاً، وضخامة نسبتها من الميزانية العامة للدولة ومن الدخل القومى، وزيادة الأعباء المترتبة عن ذلك والواقعة على كاهل الدولة والأفراد معًا، وذلك أمر يدعو إلى البحث فى مدى الفائدة الاقتصادية المرجوة من هذه الأموال المنفقة فى قطاع التعليم بمراحله المختلفة، ومقدار ما يعود منها على الاقتصاد، كما يدعو إلى ضرورة بذل الجهد لإدماج الاستثمارات فى التعليم فى صلب التحليل الاقتصادى؛ باعتبار أن مقاييس تكوين رأس المال القائمة على رأس المال المادى فقط مقاييس معيبة، لأنها تغفل الانتشار التعليمى الذى قد يسهم فى التنمية الاقتصادية.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية النظرة الاقتصادية للتعليم، لاسيما فى الدول النامية. كما تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها ذات مساس مباشر بالوضع

الحالى الذى تعيشه هذه الدول تحت وطأة المشاكل الداخلية التى تعانى منها والتى أخذت تتسم بطابع الحدة. وتنبع أهمية الدراسة الحالية كذلك من أنها قد تؤدى إلى أن تعيد الكثير من الدول النامية حساباتها وخططها فى إطار وضع تقييم أفضل وأعمق لدور التعليم بمراحله المختلفة فى التنمية الاقتصادية. وقد تساعد توصيات الدراسة الحالية الدول النامية على إحداث التنمية الاقتصادية بصورة مثلى. كما قد تفتح مقترحات الدراسة الحالية مجالات عديدة للبحث العلمى فى مجال اقتصاديات التعليم بمراحله المختلفة، لاسيما فى الدول النامية.

مصطلحات الدراسة

لأغراض الدراسة الحالية، يقصد بالمصطلحات التالية مايأتى :

١- الانتشارالتعليمى Educational Expansion : مصطلح يعبرعن أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم بمراحله وأنواعه المختلفة فى مقابل عدد السكان.(٨)

٢- التنمية الاقتصادية Economic Development : هى الزيادات الحاصلة فى الناتج القومى الإجمالى Gross National Product مقاسة بالدولارات الثابتة.(٩)

٣- الدول النامية Developing Countries : مصطلح يعبر عن دول أفريقيا(عدا جنوب أفريقيا) ودول آسيا(عدا اليابان) ودول أمريكا اللاتينية.(١٠)

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تطبيق واختبار وتقدير أحد النماذج السببية الطولية Longitudinal Causal Model لبيان أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية فى ٨٧ دولة من الدول النامية بأفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، تم اختيارها بناء على توافر المعلومات والبيانات اللازمة لتطبيق النموذج والمتعلقة بأعداد الطلاب المقيدين بالتعليم بمراحله وأنواعه المختلفة فى عام١٩٧٠، وعدد السكان فى عام١٩٨٥، والناتج القومى الإجمالى فى عامى١٩٧٠، ١٩٨٥.

منهج البحث وأدواته

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الذى يقوم على وصف ماهو كائن وتفسيره،(١١) بقصد تحديد أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية فى الدول النامية، بغية تقديم التوصيات والمقترحات التى من شأنها أن تزيد من فعالية الاستثمار

فى مجال التعليم بالدول النامية.

بيانات الدراسة :

اشتقت البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية من المصادر التالية :

١– الناتج القومى الإجمالى Gross National Product : اشتقت بيانات الناتج القومى الإجمالى بالدول النامية من أطلس البنك الدولى[١٢] The World Bank Atlas .

٢–عدد السكان Population : اشتقت بيانات عدد السكان بالدول النامية من أطلس البنك الدولى[١٣] The World Bank Atlas.

٣–أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى Primary Enrollment : اشتقت بيانات أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى من التعليم بالدول النامية من الحولية الإحصائية لليونسكو[١٤] UNESCO Statistical Yearbook.

٤–أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية Secondary Enrollment : اشتقت بيانات أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية من التعليم بالدول النامية من الحولية الإحصائية لليونسكو[١٥] UNESCO Statistical Yearbook.

٥–أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة Tertiary Enrollment : اشتقت بيانات أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة من التعليم بالدول النامية من الحولية الإحصائية لليونسكو[١٦] UNESCO Statistical Yearbook.

أدوات التحليل:

حللت جميع بيانات الدراسة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) على أجهزة مركز الحاسب الآلى بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وذلك من خلال برنامج شامل قام الباحث بتصميمه وتنفيذه. واستخدم فى تحليل البيانات، المقاييس والأساليب الإحصائية التالية:

١– مقاييس النزعة المركزية والتشتت: إحدى المهام الرئيسة لتحليل البيانات هى فحص خصائص التوزيعات التكرارية لكل المتغيرات المستقلة والتابعة موضوع الدراسة.[١٧] والإحصاءات المتاحة لبرنامج التكرارات، والمستخدمة فى الدراسة الحالية هى: المتوسط، الوسيط، الانحراف المعيارى، التفلطح، الالتواء. هذا فضلاً عن جدول التوزيع التكرارى الاحادى للمتغير الخاص بالمنطقة الجغرافية.[١٨]

٢- معامل ارتباط "بيرسون": استخدمت معاملات ارتباط "بيرسون" (١٩) لإيجاد المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الناتج القومى الإجمالى وعدد السكان وأعداد الطلاب المقيدين بالمراحل التعليمية الثلاث بالدول النامية.

٣- أسلوب الانحدار المتعدد: يعتبر أسلوب الانحدار المتعدد(٢٠) Multiple Regression من الأساليب الإحصائية المتقدمة التى تستخدم فى الدراسات التفسيرية والتنبؤية. ويرجع الفرق الأساسى بين استخدام أسلوب الانحدار المتعدد كأداة تفسيرية أو تنبؤية إلى طبيعة تعامل الباحث مع متغيرات دراسته. فالباحث فى الدراسات التفسيرية، يدخل متغيرات دراسته فى معادلة الانحدار المتعدد على أساس ترتيبى أو تسلسلى وفق آخر نظرية واضحة استنتجت من أدبيات البحث أو من تصورات الباحث نفسه. أما فى البحوث التنبؤية، فالباحث يدخل متغيرات دراسته فى معادلة الانحدار المتعدد وفقاً لكمية التباين الذى يفسره كل متغير مستقل فى قيم المتغير التابع، دون أن يكون هناك تصور نظرى مسبق يترتب على أساسه إدخال متغيرات الدراسة فى معادلة الانحدار المتعدد. وهذا يعنى أن المتغير المستقل الذى يفسر أكبر كمية من التباين فى المتغير التابع هو الذى يدخل أولاً فى معادلة الانحدار المتعدد، ثم يليه المتغير المستقل الذى يفسر كمية من التباين أقل من المتغير المستقل الأول وأكثر من المتغيرات المستقلة الأخرى وبدلالة إحصائية. وهكذا تتم عملية إدخال المتغيرات المستقلة المتتالية وفقاً للتدرج فى كمية ما يضيفه كل متغير مستقل من التباين المفسر فى المتغير التابع وبدلالة إحصائية.

واستخدم أسلوب الانحدار المتعدد فى الدراسة الحالية كأداة تنبؤية بغية تحديد أهم المتغيرات المستقلة التى تفسر التباين والاختلاف فى المتغير التابع بدلالة إحصائية. وهذا التحليل يستخدم عادة لضبط أثر العلاقة بين المتغيرات المستقلة، وتوضيح العلاقة الحقيقية لهذه المتغيرات المستقلة مع المتغير التابع،ومن ثم تحدد كمية التباين المفسر لقيم المتغير التابع. كما استخدم هذا الأسلوب التحليلى لتحديد كمية التباين الكلى المفسر من قبل جميع المتغيرات المستقلة مجتمعة فى دول الدراسة ككل.

الدراسات السابقة

أصبحت التنمية الاقتصادية مسألة اجتماعية وسياسية تحتل مكاناً بارزاً فى الأمور العالمية، لاسيما فى عالمنا المعاصر. ولا يرجع ذلك الاهتمام العالمى إلى اكتشاف مفاجىء لمدى انتشار التخلف الاقتصادى فى العالم، بل يرجع أساساً إلى تغير فى

المواقف تجاه وجوده. فالحقائق عن التخلف كانت متاحة دائماً – وبصفة عامة – لأولئك الذين عنوا بالنظر إليها أو بالبحث فيها. غير أن الصعوبة تمثلت فى حمل الحكومات والأفراد على اعتبار أن التخلف – ومن ثم الفقر – وضع يتطلب مجهودات جذرية فورية لتخفيف أعبائه وحل بعض المشاكل الناجمة عنه.

ومن الواضح عند دراسة نظريات التنمية القديمة أن معظم الاقتصاديين قد اعتبروا أن التراكم الرأسمالى هو المتطلب الأساسى للتنمية، هذا مع الإشارة أحياناً إلى أهمية التحسينات فى مهارة العمل. وفى الواقع – ومع ترك التحليلات الاجتماعية العامة للتنمية جانباً – فإنه لم تعط الخصائص أو المميزات النوعية للأفراد الذين يسهمون فى عملية التنمية اهتماماً كبيراً اللهم إلا فى المناقشات المتعلقة بالتنظيم. ولقد ألقت الدراسات الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية منذ بداية القرن العشرين، وكذلك بالنسبة للعديد من الدول الأوربية منذ بداية النصف الثانى من هذا القرن، الكثير من الشكوك حول دور الزيادات الكمية فى حجم رأس المال كمتغير يفسر الجزء الأعظم من التنمية فى هذه الدول. وبالتحديد فإن جزءاً صغيراً نسبياً من النمو فى نصيب الفرد من الدخل يعزى إلى الزيادة فى حجم رأس المال أو إلى الزيادة فى حجم قوة العمل. ولقد قدمت عوامل كثيرة لتفسير الجزء الأعظم من الزيادة فى الدخل هذه. والعوامل الأكثر أهمية التى قدمت هى التقدم الفنى والتحسينات فى توزيع الموارد واقتصاديات الحجم والتعليم.(٢١)

ولقد تزايد الاهتمام بموضوع الاستثمار فى الموارد البشرية – وخاصة فى صورة التعليم – فى جزء كبير من العالم فى الآونة الأخيرة. وتعود العناية الخاصة التى أولاها الاقتصاديون لقطاع التعليم ودراسة آثاره ودوره فى التنمية الاقتصادية إلى عوامل عديدة، نذكر منها ما يلى:(٢٢)

١– زيادة نفقات التعليم فى الدول المتقدمة والنامية مما أدى بالمختصين إلى البحث فى مدى الفائدة الاقتصادية التى تعود على هذه الدول من جراء إنفاقها على التعليم.

٢– زيادة عدد الطلاب مما أدى إلى دراسة التعليم من حيث تكاليفه لتحسين عائد هذه التكاليف، والبحث عن مصادر تمويل جديدة لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب.

٣– تغير النظرة إلى التعليم من كونه مجرد خدمة استهلاكية إلى استثمارية له أثر مباشر وغير مباشر فى التنمية الاقتصادية.

٤– إن التعليم هو المصدر الرئيسى لدخل الأفراد.

٥– إن تقدم الدولة اقتصادياً يزيد من فرص العمل، وتتحسن بالتالى الأجور.

٦- إن زيادة دخول الأفراد نتيجة للتنمية الاقتصادية تؤدى إلى زيادة تطلعات الأفراد إلى فرص تعليمية أعلى.

٧- إن زيادة معدلات التنمية الاقتصادية لدولة ما تؤدى إلى زيادة احتياجات العمال إلى التعليم من أجل تحقيق مستوى عال فى القدرة والمهارة المهنية أو الحرفية.

٨- إن التربية تزيد قدرة الأفراد على التكيف مع تقلبات العمل التى تنتج من النمو الاقتصادى، والتربية المهنية والفنية والثقافة الاقتصادية تؤدى لمثل هذا التكيف؛ لأن حصول الفرد على مزيد من التعليم يجعله قادراً على تقبل الأفكار الجديدة.

وأصبحت اليوم مسألة التنمية الاقتصادية ومعضلاتها وأزمات التخلف والحلول والسياسات المقترحة لمعالجتها ذائعة على المستويات الوطنية والقومية والدولية، خاصة فى الدول النامية، باعتبارها أولى المهام الشعبية على طريق التقدم الحضارى الشامل، الأمر الذى يؤدى لا محالة إلى ضرورة التفكير بالوسائل والأدوات الناجعة والملائمة لهذه المهمة.

ولا شك أن النهوض بمستوى قطاع التعليم يشكل أحد الأسلحة الفعالة فى هذا المجال؛ حيث يرتبط التطور الاقتصادى بالتطور التعليمى ارتباطاً وثيقاً قد يجعله متغيراً تابعاً له فى المدى والاتجاه.(٢٣)

ومن هنا بدأ الإدراك المتزايد لدور التعليم فى التنمية الاقتصادية، لا سيما بعد تلك السلسلة من الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بقياس مساهمة التعليم فى التنمية الاقتصادية، والتى يمكن تصنيفها كما يلى:

١- دراسات اهتمت بالعوامل المتبقية لتحديد إسهام التعليم فى الناتج القومى الإجمالى: والعوامل المتبقية Residual Factors هى تلك العوامل غير القابلة للقياس من بين مجموعة العوامل التى تحدد زيادة الناتج القومى الإجمالى. ومن المعروف أن إحدى طرق تقدير زيادة الناتج القومى الإجمالى لبلد ما، ولفترة من الزمن، هى طريقة البواقى التى تقسم بموجبها العوامل العامة إلى قسمين؛ العوامل القابلة للقياس، وتشمل رأس المال والعمل، والعوامل غير القابلة للقياس، والتى يشكل التعليم والثقافة والبحوث العلمية وتقدم المعرفة الجزء الأعظم منها. ومن أهم الدراسات التى اهتمت بالعوامل المتبقية لتحديد إسهام التعليم فى الناتج القومى الإجمالى ما يلى:

أ- دراسة "أوكرست" (٢٤) Aukrust : أوضح فيها أسباب نمو الناتج القومى الإجمالى فى النرويج للفترة من عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٥٥، حيث كانت على

النحو التالى:

(١) مع بقاء العوامل البشرية ثابتة، فإن زيادة ١٪ فى رأس المال تؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى بنسبة ٢٠,٠٪.

(٢) مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة، فإن زيادة ١٪ فى القوى العاملة تؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى مقدارها ٠,٧٪.

(٣) مع بقاء العوامل الأخرى ثابته، فإن التحسن فى العوامل البشرية يؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى مقدارها ١,٨٪.

ب-دراسة "رداوى وسميث" (٢٥) Reddaway and Smith: أشارت دراستهما لإنتاج الصناعات التحويلية البريطانية خلال الفترة من عام ١٩٤٨ إلى عام ١٩٥٤ إلى أن الزيادة فى الإنتاج لاتدين إلى زيادة رأس المال وزيادة القوى العاملة إلا بمقدار الربع ، وما تبقى (٧٥ ٪) يرجع إلى عوامل التطور التكنيكى (وما وراءها من أثر التعليم).

ج-دراسة "نيتامو"(٢٦) : عزا فيها زيادة الناتج القومى الإجمالى فى فنلندة للفترة من عام ١٩٢٥ إلى عام ١٩٥٢ إلى ما يلى:

(١) زيادة ١٪ فى رأس المال تؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى مقدارها ٠,٢٦٪.

(٢) زيادة ١٪ فى القوى العاملة تؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى مقدارها ٠,٧٤٪.

(٣) تحسين العوامل البشرية يؤدى إلى زيادة فى الناتج القومى الإجمالى مقدارها ١,٢٪.

د-دراسة "سولو(٢٧) Solow: درس فيها إنتاج النشاطات غير الزراعية فى الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة من عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٦٠، حيث توصل إلى ما يلى:

(١) أسهم تراكم رأس المال وزيادة السكان وتزايد منابع الثروة المادية بنسبة ١٠٪ من الناتج القومى الإجمالى.

(٢) أسهمت العوامل المتبقية بنسبة ٩٠٪ من الناتج القومى الإجمالى. والعوامل المتبقية يمكن أن نضمها تحت عنوان شامل هو التقدم التكنيكى (وهو ذو صلة دقيقة بالتعليم).

ومثل هذه النتيجة توصل إليها "ماسال" Massal فى دراسته التى أجراها حول

الزيادة فى إنتاج الصناعات التحويلية فى الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً.

٢- دراسات اهتمت بحساب معدل العائد من الإنفاق على التعليم: ومن أهم الدراسات فى مجال حساب معدل العائد فى قطاع التعليم ما يلى:

أ- دراسة "والش" (٢٨) Walsh: أظهرت دراسته أن القيمة المالية التى يحصل عليها الفرد نتيجة للتعليم تتجاوز فى جميع الأحوال النفقات التى تنفق عليه. ويبلغ هذا التجاوز ٢٠١٤٢ دولار لدى حامل الشهادة الثانوية، ٣٠٧٥٣ دولاراً لدى حامل الليسانس أو البكالوريوس، ٢٨٣٣٥ دولاراً لدى حامل الماجستير، ٢٣٩٥٥ دولاراً لدى حامل الدكتوراه.

ب- دراسة "جليك وميلر" (٢٩) Glick and Miller : أظهرت دراستهما أن الفرق الإجمالى فى الدخل (محسوباً خلال فترة الحياة الفعالة كلها) بين خريج الجامعة وخريج المدرسة الثانوية يساوى مبلغ مائة ألف دولار أمريكى. واعتبرا هذا الرقم من بعد (١٠٠ ألف دولار) بمثابة قيمة التعليم العالى، برغم التحفظات التى أحاط بها الباحثان نفسيهما.

ج- دراسة "بيكر" (٣٠) Becker : قاس فروق الدخل الراجعة إلى نفقات الحصول على تعليم عالٍ فى الولايات المتحدة الأمريكية، فوجد أن معدلات العائد بالنسبة للذكور البيض فى المدن كانت ١٢.٥٪ فى عام ١٩٤٠، ١٠٪ فى عام ١٩٥٠.

د- دراسة "رينشاو" (٣١) Renshaw : استخدمت الدراسة تقديرات "شولتز" Schultz للأرباح الكلية المرتقبة ولنفقات التعليم الثانوى والعالى والجامعى فى الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط العائد من التعليم يتراوح بين ٥٪، ١٠٪ فى الفترة من عام ١٩٠٠ إلى عام ١٩٥٠.

هـ- دراسة "هوثاكر" (٣٢) Houthakker : اهتمت بقياس قيمة كمية التعليم فى المراحل المختلفة مقدرة بالدولارات فى الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة لمختلف فئات السن. وأظهرت الدراسة أن قيمة دخل الفرد طيلة الحياة عند سن الرابعة عشرة (بعد خصم الضرائب بواقع ٦٪) هى ٢٥٣٨٠ دولاراً بعد إتمام ثمانى سنوات من التعليم فى المدرسة، ٣٣٤٦٦ دولاراً بعد إتمام التعليم الثانوى، ٤١٤٣٢ دولاراً بعد إتمام أربع سنوات أو أكثر من التعليم الجامعى.

و- دراسة "كايروف" (٣٣) Kairov : قدر أن إدخال التعليم الابتدائى الإجبارى فى الاتحاد السوفيتى لمدة أربع سنوات فى المراحل الأولى للثورة الروسية قد عاد على الاقتصاد القومى بعائد يبلغ ٤٣ مرة أكثر مما أنفق عليه من تكاليف.

٣- دراسات اهتمت بحساب معاملات الارتباط بين القيد بالمدارس والناتج القومى الإجمالى: ومن أهم الدراسات فى مجال حساب معاملات الارتباط بين الدول من حيث القيد بالمدارس والناتج القومى الإجمالى ما يلى:

أ- دراسة "سفينلسون وادينج وإلفين"(٣٤) Svennilson, Edding, and Elvin:
قارنوا نسب القيد بالمدارس فى ثلاث فئات من فئات العمر (٥-١٤، ١٥-١٩، ٢٠-٢٤) فى سنة ١٩٥٨ (أو أقرب سنة إليها) فى ٢٢ دولة، بنصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى مقدراً بالدولارات الأمريكية حسب أسعار سنة ١٩٥٩ فى نفس هذه البلاد. وتوصلت الدراسة إلى أن الدولة التى يكون نصيب الفرد فيها من الناتج القومى الإجمالى منخفضاً لا تستطيع أن توفر لمعظم الناشئين فيها بين سن١٥، ١٩ تعليماً متفرغاً، ومن ثم لا تتيح لهم عمالة مربحة، فى حين أن البلد المتقدم صناعياً والذى يكون نصيب الفرد فيه من الناتج القومى الإجمالى عالياً يتعذر عليه أن يقف بتعليم النشء فيه عند سن ١٤ سنة. وفضلاً عن ذلك فإن الطلب على التعليم فى البلاد الغنية يكون عالياً نظراً لارتفاع الاستهلاك الجارى وارتفاع الحد الأدنى للدخل الذى يتيح الاستجابة لهذا الطلب. ويبدو من الدراسة أن مستوى الدخل معبراً عنه بنصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى يضع الحد الأدنى للجهد التعليمى. أما فوق هذا الحد فهناك مجال واسع للاختيار، سواء أكان هذا الاختيار متوقفاً على تفضيل المستهلك أم على الاتجاه السياسى إلى الاستثمار الضخم فى التعليم بغية التعجيل بالتنمية الاقتصادية.

ب- دراسة "اليونسكو" (٣٥) Unesco : ركزت الدراسة على العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، وجمعت الإحصاءات عن متوسطات الفترة من عام ١٩٥٠ إلى عام ١٩٥٩ فى إحدى عشرة دولة. وأظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين أعداد الطلاب فى المدارس ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى. كما أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً بين أعداد الطلاب المقيدين فى المدارس الابتدائية والثانوية معاً ومعدل النمو فى الناتج القومى الإجمالى.

ج- دراسة "هانان" (٣٦) Hannan : ركزت الدراسة على أثر التعليم على التنمية الاقتصادية فى الدول المتقدمة والنامية، وجمعت الإحصاءات عن عامى ١٩٥٠، ١٩٦٥. وأظهرت الدراسة أن أعداد الطلاب بالمرحلتين الأولى والثانية ذات أثر موجب على الناتج القومى الإجمالى. وأظهرت الدراسة أيضاً أن أعداد الطلاب

بالمرحلة الثالثة ذات أثر سالب صغير – يكاد يكون منعدماً – على الناتج القومى الإجمالى. كما أظهرت الدراسة أن عدد السكان ذو أثر سالب على الناتج القومى الإجمالى.

وتتمايز الدراسة الحالية عن دراسة "هانان" Hannan بأنها تعتمد على بيانات أكثر حداثة (الفترة ١٩٧٠ – ١٩٨٥ بدلاً من الفترة ١٩٥٠ – ١٩٦٥)، وأنها تنصب على دول أكثر تجانساً (الدول النامية – مع تقسيمها طبقاً لقاراتها – بدلاً من الدول المتقدمة والنامية مأخوذة كوحدة واحدة)، وأنها تستخدم طريقة التدرج Stepwise فى أسلوب الانحدار المتعدد، وهى الطريقة الأكثر ملاءمة للدراسات التنبؤية.

يتبين من العرض السابق أن مثل هذه الدراسات السابقة تساعد على إبراز دور التعليم فى دخل الأفراد والجماعات، وتوضح شأنه فى التنمية الاقتصادية. كما أنها تقدم للاقتصاديين مقاييس تقريبية يستطيعون عن طريقها تقدير عائدات الأموال التى توظف فى التعليم، وبهذا يمتلكون وحدة قياس عادية لظاهرة عصية بطبعها على القياس، هى ظاهرة التعليم. وهم إذ يمتلكون وحدة القياس هذه، يصبحون أقدر على إدخال عامل التعليم فى جملة الحسابات القومية التى يقومون بها من أجل دراسة الناتج القومى وتوزيعه، ومن أجل وضع الخطط اللازمة للتنمية الاقتصادية. إن قياس التعليم مطلب مفيد لدى الاقتصاديين، وتطوير هذا القياس وجعله أكمل وأدق من مهمات الدراسات والأبحاث التى يسوقونها والتى تزداد كمالاً يوماً بعد يوم.(٣٧)

وانطوت الدراسات السابقة على كثير من العيوب والنقائص والحدود والمآخذ، الأمر الذى أكده أغلب الذين قاموا بتلك الدراسات، إضافة إلى طائفة واسعة من الاقتصاديين المعنيين بهذا المجال.

ومن أهم ثغرات الدراسات التى اهتمت بالعوامل المتبقية لتحديد إسهام التعليم فى الناتج القومى الإجمالى صعوبة تحديد هذه العوامل غير المحددة، وصعوبة تبين إسهام التعليم فيها، لتعذر عزل عامل التعليم عن سائر العوامل. فطبيعة هذا العامل المتبقى ما تزال مسألة المسائل. حتى إن "ابراموفيتش" Abramovitz أطلق عليه اسم "مقياس جهلنا".(٣٨)

ولدراسات العوامل المتبقية ثغرات أخرى يعترف بها عادة الذين قاموا بها ونقادهم على حد سواء. فالعلاقة المتبادلة بين تكوين رأس المال والتكنولوجيا ونمو المعرفة تعنى أن الباقى الذى نعزوه إلى تزايد المعرفة قد يتضمن فى واقع الأمر جانباً

من تكوين رأس المال يتمثل فى تحسن نوعية أصول رأس المال. كما أن ما يعزى إلى التعليم ليس مفصلاً بقدر كاف؛ إذ ليست هناك تفرقة بين التعليم الرسمى وغير الرسمى، أو إشارة إلى الفروق فى نوعية التعليم أو مضمونه.(٣٩)

ومن أهم ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معدل العائد من الإنفاق على التعليم هى أن الفرق بين دخول الأفراد لا يعتمد فقط على الاختلاف بين مستوياتهم التعليمية كما افترضت ذلك أغلب هذه الدراسات، وإنماعلى عوامل أخرى، منها الجنس والذكاء والطموح والخبرة والمكانة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتسبون إليها، والوضع المالى لآبائهم، هذا فضلاً عن الاعتبارات الحضرية والدينية والسياسية.(٤٠)

ومن ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معدل العائد أيضاً أن كل مرحلة من مراحل التعليم تؤدى إلى المرحلة التالية، ومن ثم فإن مقارنة الحاصلين على التعليم الابتدائى بغير الحاصلين عليه قد تنقص من قيمة التعليم الابتدائى كخطوة إلى مراحل التعليم التالية. هذا إذا افترضنا بطبيعة الحال أن الاستمرار فى التعليم أمر متاح لكل من يرغب فيه ويختاره، وهو افتراض لا يصدق على كثير من الدول النامية.(٤١)

ومن ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معدل العائد كذلك أن الفرق بين دخول الأفراد لا يعتمد فقط على الاختلاف فى إنتاجيتهم، كما هو مفترض فى أغلب هذه الدراسات، وإنما يعتمد على عوامل أخرى؛ منها قوة بعض الجماعات وقدرتها على المساومة، وقوة النقابات والجمعيات المادية والمعنوية، والقيمة الاقتصادية والسياسية للعمل الذى يمارسه الفرد، والقيود التى تفرض على دخول بعض المهن، بل سياسة الاحتكار التى تسود بعض الأعمال.(٤٢)

كما أن من ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معدل العائد أن معظم هذه الدراسات تعتمد على قياس المعدلات الخاصة للعائد على الأفراد الذين يتلقون التعليم، ولا تقيس إلا بصورة غير مباشرة أثر التعليم على إنتاج البلد.(٤٣) والواقع أن دراسة عائد التعليم من ناحية الفرد لا تلتقى أو تتفق – وربما تتعارض – مع عائد التعليم من الناحية الاجتماعية، فقد تكون دخول أفراد على حساب أفراد آخرين.(٤٤)

ومن أهم ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معاملات الارتباط بين القيد بالمدارس والناتج القومى الإجمالى – عدا دراسة "هانان" Hannan – أنها لاتقوم على افتراض العلاقة السببية، أو الصلة بين التعليم كسبب والتنمية الاقتصادية كنتيجة، وإنما تسعى إلى إيجاد معاملات الارتباط، وهذا أقصى ماتستطيعه تلك الدراسات فى ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة.(٤٥)

مما سبق يتضح أنه توجد حاجة ماسة لدراسات أخرى من أجل التوصل إلى تقديرات شاملة ومتسقة عن أثر التعليم بصفة عامة، والانتشار التعليمى بصفة خاصة، على التنمية الاقتصادية ممثلة فى الناتج القومى الإجمالى، لا سيما فى الدول النامية، مما يؤكد ضرورة القيام بمثل هذه الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

تعرض نتائج التحليل الإحصائى على ثلاثة أقسام، الأول تعرض فيه النتائج على مستوى المتغيرات المستقلة (أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم بمراحله الثلاث فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥) والتابعة (الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥) والثانى تعرض فيه المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة، والثالث تعرض فيه نتائج الانحدار المتعدد.

وفيما يلى عرض لنتائج الدراسة على مستوى المتغيرات (مصحوبة بمختصراتها موضوعة بين قوسين):

١- المنطقة الجغرافية (ط):

أ- الدول النامية بأفريقيا: ٣٨ دولة (٤٣.٧٪ من دول الدراسة)

ب- الدول النامية بآسيا: ٢٤ دولة (٢٧.٦٪ من دول الدراسة)

ج- الدول النامية بأمريكا اللاتينية: ٢٥ دولة (٢٨.٧٪ من دول الدراسة)

٢- أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى "بالآلاف" فى عام ١٩٧٠ (هـ ٧٠):

أ- المتوسط = ٣٣٠٥.٦٣٢

ب- الوسيط = ٤١٩.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ١٢٨٧٢.٤٧٧

د- التفلطح = ٤٩.٨١١

هـ- الالتواء = ٦.٧٩٨

٣- أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية "بالمئات" فى عام ١٩٧٠ (و ٧٠):

أ- المتوسط = ٨٥٩٨.٧٣٤

ب- الوسيط = ٧٣٤.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ٣٥٥٦٥.٦٢٥

د- التفلطح = ٤١.٢٠٤

هـ- الالتواء = ٦.٣٤١

٤- أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة "بالعشرات" فى عام ١٩٧٠ (ى $_{٧٠}$):

أ- المتوسط = ٧٥١٠.٦١٧

ب- الوسيط = ٥٤٣.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ٣٢٢٢٦.٥٧٨

د- التفلطح = ٧١.٠٢٩

هـ- الالتواء = ٨.١٣١

٥- عدد السكان "بالآلاف" فى عام ١٩٨٥ (س $_{٨٥}$):

أ- المتوسط = ٣٥٧٨٠.١٩٥

ب- الوسيط = ٥٨٧٤.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ١٣٢٣٤٧.٥٠٠

د- التفلطح = ٤١.٩٩٥

هـ- الالتواء = ٦.٣٤٨

٦- الناتج القومى الإجمالى "بملايين الدولارات الأمريكية" فى عام ١٩٧٠ (ص $_{٧٠}$):

أ- المتوسط = ٧٣٢٤.٨٢٤

ب- الوسيط = ١٥٥.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ٢٢٥٨٦.١٩١

د- التفلطح = ٤٧.٧٦٤

هـ- الالتواء = ٦.٤٣٨

٧- الناتج القومى الإجمالى "بملايين الدولارات الأمريكية" فى عام ١٩٨٥ (ص $_{٨٥}$):

أ- المتوسط = ٢٥٢٢٧.٥٨٦

ب- الوسيط = ٤٩١.٠٠٠

ج- الانحراف المعيارى = ٥٤٤٦٧.٨٢٠

د- التفلطح = ١٣.٥٢٠

هـ- الالتواء = ٣.٥٨٤

وتوضح الجداول (١)،(٢)،(٣)،(٤) معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficients (المصفوفات الارتباطية) لمتغيرات الناتج القومى الإجمالى وعدد السكان وأعداد الطلاب المقيدين بالمراحل التعليمية الثلاث بالدول النامية موضوع الدراسة ككل، وتلك الدول النامية بأفريقيا، وآسيا، وأمريكا اللاتينية؛ على الترتيب.

جدول رقم (١)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة فى ٨٧ دولة من الدول النامية

معاملات الارتباط	ص ٧٠	ص ٨٥	هـ ٧٠	و ٧٠	ى ٧٠	س ٨٥
ص ٧٠	١					
ص ٨٥	٠.٨٥٩٣	١				
هـ ٧٠	٠.٩٤٧٧	٠.٧٥٤٢	١			
و ٧٠	٠.٩٠٦٨	٠.٧٢٦٩	٠.٩٨٤٩	١		
ى ٧٠	٠.٣٥٩٤	٠.٤٤٤٦	٠.٤٨٤٦	٠.٦٠٦١	١	
س ٨٥	٠.٩٠٩١	٠.٧٢٧٩	٠.٩٨٨٦	٠.٩٩٤٢	٠.٥٧٣٨	١

وجميع المعاملات السابقة دالة عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠.٠١، حيث عدد الحالات "ن" = ٨٧ دولة.

جدول رقم (٢)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة فى ٣٨ دولة من الدول النامية بأفريقيا

معاملات الارتباط	ص ٧٠	ص ٨٥	هـ ٧٠	و ٧٠	ى ٧٠	س ٨٥
ص ٧٠	١					
ص ٨٥	٠,٩٦٣٢	١				
هـ ٧٠	٠,٨٠٨٨	٠,٧٢٠٢	١			
و ٧٠	٠,٦٢٤٩	٠,٤٩١٨	٠,٧٧٩٥	١		
ى ٧٠	٠,٤٧١٩	٠,٣٣٦٢	٠,٦٣٥١	٠,٩٦٨٩	١	
س ٨٥	٠,٨٣٢٩	٠,٨١٦٤	٠,٨٥١٧	٠,٥٨٣١	٠,٤١٧٧	١

وجميع المعاملات السابقة دالة عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠,٠١، عدا ى ٧٠ مع ص ٨٥ فهو دال عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠,٠٥ (عدد الحالات "ن" = ٣٨ دولة).

جدول رقم (٣)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة فى ٢٤ دولة من الدول النامية بآسيا

معاملات الارتباط	ص ٧٠	ص ٨٥	هـ ٧٠	و ٧٠	ى ٧٠	س ٨٥
ص ٧٠	١					
ص ٨٥	٠,٨٨٨١	١				
هـ ٧٠	٠,٩٨٢٠	٠,٨٩٠٨	١			
و ٧٠	٠,٩٤٣٠	٠,٨٧٥٥	٠,٩٨٤٥	١		
ى ٧٠	٠,٢٨١٣	٠,٤١٧١	٠,٤٣٧١	٠,٥٧١٣	١	
س ٨٥	٠,٩٥٠٩	٠,٨٨٢٠	٠,٩٩٠١	٠,٩٩٦٨	٠,٥٤١٣	١

وجميع المعاملات السابقة دالة عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠,٠١، عدا ى ٧٠ مع كل من ص ٨٥ ، هـ ٧٠ فهما دالان عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠,٠٥؛ وعدا ى ٧٠ مع ص ٧٠ فهو غير دال إحصائياً (عدد الحالات "ن" = ٢٤ دولة).

جدول رقم (٤)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات الدراسة فى ٢٥ دولة من الدول النامية بأمريكا اللاتينية

معاملات الارتباط	ص ٧٠	ص ٨٥	هـ ٧٠	و ٧٠	ى ٧٠	س ٨٥
ص ٧٠	١					
ص ٨٥	٠,٩٦٠٠	١				
هـ ٧٠	٠,٩٤٤٥	٠,٩٧٧٥	١			
و ٧٠	٠,٩٣٩١	٠,٩٤٩٩	٠,٩٨٧٦	١		
ى ٧٠	٠,٩٧٩٨	٠,٩١٢١	٠,٩٢٢٣	٠,٩٣١٦	١	
س ٨٥	٠,٩٥١٩	٠,٩٨٢٢	٠,٩٩٨١	٠,٩٨٣٨	٠,٩٢٦٤	١

وجميع المعاملات السابقة دالة عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠,٠٠١، حيث عدد الحالات "ن" = ٢٥ دولة.

وقد أستخدم أسلوب الانحدار المتعدد التدريجى فى الدراسة الحالية بهدف الكشف عن العلاقة السببية بين المتغير التابع (الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥)، والمتغيرات المستقلة (أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم بمراحله الثلاث فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥). وفيما يلى بعض المختصرات المستخدمة عند تطبيق أسلوب الانحدار المتعدد التدريجى:

ن : عدد الحالات أو الدول النامية موضوع الدراسة.

ك : عدد المتغيرات المستقلة الداخلة فى معادلة الانحدار.

ب : معامل الانحدار "غير المعيارى" للمتغير المستقل.

بيتا: معامل الانحدار "المعيارى" للمتغير المستقل.

ر٢ : نسبة الاختلاف فى قيمة المتغير التابع الذى يمكن تفسيره بوساطة قيم المتغيرات المستقلة، وتسمى معامل التقدير أو التحديد.

وتوضح الجداول (٥)، (٦) ، (٧) ، (٨) نتائج الانحدار المتعدد التدريجى متبوعة بمعادلات الانحدار المناظرة للدول النامية موضوع الدراسة ككل، وتلك الدول النامية بأفريقيا، وأسيا، وأمريكا اللاتينية؛ على الترتيب.

جدول رقم (٥)

نتائج الانحدار المتعدد التدريجي فى ٨٧ دولة من الدول النامية

المتغيرات	الارتباط المتعدد	$ر^2$	التغير فى قيمة $ر^2$	الارتباط البسيط	ب	بيتا
ص ٧٠	٠,٨٥٩٣	٠,٧٣٨٤	٠,٧٣٨٤	٠,٨٥٩٣	٣,٩٤٢٦	١,٦٣٤٩
هـ ٧٠	٠,٨٧٩٨	٠,٧٧٤٠	٠,٠٣٥٦	٠,٧٥٤٢	٠,٩٨٢٩	٠,٢٣٢٣
ى ٧٠	٠,٩٢٠٤	٠,٨٤٧٢	٠,٠٧٣٢	٠,٤٤٤٦	٠,٩٥٧٣	٠,٥٦٦٤
و ٧٠	٠,٩٣١٤	٠,٨٦٧٥	٠,٠٢٠٣	٠,٧٢٦٩	-٢,٩٤٤٤	-١,٩٢٢٦
س ٨٥	٠,٩٣٢٧	٠,٨٧٠٠	٠,٠٠٢٥	٠,٧٢٧٩	٠,٢٤٦٣	٠,٥٩٨٤

ص ٨٥ = ٢٤١٥,٨٩٦٠ + ٣,٩٤٢٦ ص ٧٠ + ٠,٩٨٢٩ هـ ٧٠ + ٠,٩٥٧٣ ى ٧٠ − ٢,٩٤٤٤ و ٧٠ + ٠,٢٤٦٣ س ٨٥

حيث $ر^2$ = ٠,٨٧٠٠ ، ن = ٨٧.

جدول رقم (٦)

نتائج الانحدار المتعدد التدريجي فى ٣٨ دولة من الدول النامية بأفريقيا

المتغيرات	الارتباط المتعدد	ر٢	التغير فى قيمة ر٢	الارتباط البسيط	ب	بيتا
ص٧٠	٠,٩٦٣٢	٠,٩٢٧٨	٠,٩٢٧٨	٠,٩٦٣٢	٥,٦١٩٩	١,٠٤٥٦
و٧٠	٠,٩٧٣٥	٠,٩٤٧٧	٠,٠١٩٩	٠,٤٩١٨	٢,٢٣٦٨-	٠,٣٥٧٩-
س٨٥	٠,٩٧٤٦	٠,٩٤٩٩	٠,٠٠٢٢	٠,٨١٦٤	٠,١٥٧٢	٠,١٧٤١
هـ٧٠	٠,٩٧٦٣	٠,٩٥٣٢	٠,٠٠٣٣	٠,٧٢٠٢	١,٨٥٥٥-	٠,١١٦٣-
ى٧٠	٠,٩٧٦٧	٠,٩٥٣٩	٠,٠٠٠٧	٠,٣٣٦٢	٠,٧٦٣٩	٠,١٩١٤

ص٨٥ = − ١٥٧٨,٦٢١٠ + ٥,٦١٩٩ ص٧٠ − ٢,٢٣٦٨ و٧٠ + ٠,١٥٧٢ س٨٥ − ١,٨٥٥٥ هـ٧٠
+ ٠,٧٦٣٩ ى٧٠

حيث ر٢ = ٠,٩٥٣٩ ، ن = ٣٨ .

جدول رقم (٧)

نتائج الانحدار المتعدد التدريجى فى ٢٤ دولة من الدول النامية بآسيا

المتغيرات	الارتباط المتعدد	$ر^٢$	التغير فى قيمة $ر^٢$	الارتباط البسيط	ب	بيتا
هـ ٧٠	٠,٨٩٠٨	٠,٧٩٣٥	٠,٧٩٣٥	٠,٨٩٠٨	-٥,٤٥٣٦	-١,٧٧٩٧
ص ٧٠	٠,٨٩٣٦	٠,٧٩٨٥	٠,٠٠٥٠	٠,٨٨٨١	٦,١١٧٢	٣,٢٩٤٧
ى ٧٠	٠,٩١٣٤	٠,٨٣٤٢	٠,٠٣٥٧	٠,٤١٧١	١,٠٩٠٦	٠,٨٩٧١
و ٧٠	٠,٩٢٤١	٠,٨٥٣٩	٠,٠١٩٧	٠,٨٧٥٥	-٣,٥٤٦٤	-٣,١٩٣٨
س ٨٥	٠,٩٣١٣	٠,٨٦٧٣	٠,٠١٣٤	٠,٨٨٢٠	٠,٦٥٨٤	٢,٢٠٩١

ص ٨٥ = ١٠٤٩٠,٦٥٠٠ − ٥,٤٥٣٦ هـ ٧٠ + ٦,١١٧٢ ص ٧٠ + ١,٠٩٠٦ ى ٧٠ − ٣,٥٤٦٤ و ٧٠
+ ٠,٦٥٨٤ س ٨٥

حيث $ر^٢$ = ٠,٨٦٧٣ ، ن = ٢٤.

جدول رقم (٨)

نتائج الانحدار المتعدد التدريجى فى ٢٥ دولة من الدول النامية بأمريكا اللاتينية

المتغيرات	الارتباط المتعدد	ر٢	التغير فى قيمة ر٢	الارتباط البسيط	ب	بيتا
س ٨٥	٠,٩٨٢٢	٠,٩٦٤٧	٠,٩٦٤٧	٠,٩٨٢٢	٠,٠٦٠٢٣	٠,٢٥٦٩
و ٧٠	٠,٩٨٦٥	٠,٩٧٣١	٠,٠٠٨٤	٠,٩٤٩٩	٣,١٤٤٩-	٠,٤٠٨١-
ص ٧٠	٠,٩٩٠٢	٠,٩٨٠٦	٠,٠٠٧٥	٠,٩٦٠٠	٣,٤١٨٦	٠,٨٣٩١
ى ٧٠	٠,٩٩٣٨	٠,٩٨٧٦	٠,٠٠٧٠	٠,٩١٢١	٣,٠٦٨٤-	٠,٤٩٣٠-
هـ ٧٠	٠,٩٩٤٦	٠,٩٨٩١	٠,٠٠١٥	٠,٩٧٧٥	١٣,٨٨١٨	٠,٧٨٦٣

ص ٨٥ = ٤٢١,٢٧٨٧ + ٠,٠٦٠٢٣ س ٨٥ − ٣,١٤٤٩ و ٧٠ + ٣,٤١٨٦ ص ٧٠ − ٣,٠٦٨٤ ى ٧٠

+ ١٣,٨٨١٨ هـ ٧٠

حيث ر٢ = ٠,٩٨٩١ ، ن = ٢٥.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن منحنيات التوزيع التكرارى لقيم كل من الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥، وأعداد الطلاب المقيدين بالتعليم بمراحله الثلاث فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥، فى الدول النامية موضوع الدراسة، أكثر تحدباً من منحنى التوزيع الاعتدالى. كما أوضحت نتائج الدراسة أن تلك القيم تتجمع أكثر على يسار متوسطاتها، مع وجود معظم القيم المتطرفة على يمين متوسطاتها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة المتصلة الستة مأخوذة مثنى مثنى، دالة عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠.٠٠١ فى الدول النامية موضوع الدراسة، مأخوذة كوحدة واحدة، وتلك الدول النامية بأمريكا اللاتينية، وأفريقيا (عدا معامل الارتباط بين أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥، فهو دال عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠.٠٠٥)، وآسيا (عدا معاملى الارتباط بين أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، وكل من الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فى عام ١٩٧٠، فهما دالان عند مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠.٠٠٥؛ وعدا معامل الارتباط بين أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، فهو غير دال إحصائياً).

وعند استخدام الارتباط المتعدد [٤٦] Multiple Correlation ، والنسبة الفائية "ف" [٤٧] F Ratio التى تعتبر موزعة طبقاً لتوزيع "ف" F Distribution بدرجات حرية Degrees of Freedom (ك ، ن – ك – ١) ، أظهرت نتائج الدراسة أن قيم النسبة الفائية المحسوبة فى حالة الدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة كوحدة واحدة ، وتلك الدول النامية بأفريقيا ، وآسيا، وأمريكا اللاتينية ، على الترتيب ، هى كما يلى:

١- الدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة كوحدة واحدة: النسبة الفائية المحسوبة = ١٠٨.٤٢، والنسبة الفائية الحرجة = ٣.٢٨ (مستوى الدلالة الإحصائية "ل" = ٠.٠٠١، ودرجات الحرية = ٥، ٨١).

٢- الدول النامية بأفريقيا: النسبة الفائية المحسوبة = ١٣٢.٣٣، والنسبة الفائية الحرجة = ٣.٦٦ (مستوى الدلالة الإحصائية "ل" = ٠.٠٠١، ودرجات الحرية = ٥ ،

٣٢).
٣- الدول النامية بآسيا: النسبة الفائية المحسوبة = ٥٢ . ٢٣، والنسبة الفائية الحرجة = ٢٥ . ٤ (مستوى الدلالة الإحصائية "ل" = ٠.٠١، ودرجات الحرية = ٥ ، ١٨).
٤- الدول النامية بأمريكا اللاتينية: النسبة الفائية المحسوبة = ٥٤ . ٣٤٥، والنسبة الفائية الحرجة = ١٧ . ٤ (مستوى الدلالة الإحصائية "ل" = ٠.٠١، ودرجات الحرية = ٥ ، ١٩).

وأى من قيم النسبة الفائية المحسوبة السابقة أكبر من القيمة المناظرة الموجودة فى الجدول الإحصائى لتوزيع "ف" (النسبة الفائية الحرجة) عند مستوى دلالة إحصائية = ٠.٠١، ولذلك يمكن القول إن احتمال الحصول على قيم للنسبة الفائية مساوية أو أكبر من قيمها المناظرة المحسوبة السابقة هو أقل من ٠.٠١.

واستخدم أسلوب الانحدار المتعدد فى الدراسة الحالية لتحديد أى المتغيرات المستقلة (أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم فى كل مرحلة من مراحله الثلاث فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥) تفسر أكثر الاختلافات فى قيم المتغير التابع (الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥). ويهدف هذا الأسلوب إلى الإفادة من الارتباطات فى التنبؤ بقيم الناتج القومى الإجمالى. فإذا عرفنا معامل ارتباط كل متغير من المتغيرات المستقلة بقيم الناتج القومى الإجمالى، وعرفنا قيم المتغيرات المستقلة المختلفة لأى دولة نامية، فإننا نستطيع أن نتنبأ بقيمة الناتج القومى الإجمالى. ولهذا التنبؤ أهميته التربوية والاقتصادية والديموجرافية فى تحديد متغيرات التعليم والاقتصاد والسكان التى يمكن الإفادة منها فى عملية التنبؤ بقيم الناتج القومى الإجمالى. *

وقد سمى هذا المفهوم الإحصائى بالانحدار؛ لأنه ينحدر فى تقديره للقيم المختلفة نحو المتوسط، ولذا تسمى معادلات الانحدار أحياناً بمعادلات خطوط المتوسطات. وتعتمد معادلات الانحدار على معاملات الارتباط، وعلى الانحرافات المعيارية، وعلى المتوسطات؛ فهى بذلك تستعين بأهم المقاييس الإحصائية فى حسابها للتنبؤ بقيم الناتج القومى الإجمالى.

ويتمايز أسلوب الانحدار المتعدد بقدرته على التعامل مع أعداد كبيرة من المتغيرات المستقلة والتابعة. ويستعمل هذا الأسلوب الإحصائى بهدف تحليل العلاقة بين متغير تابع ومجموعة من المتغيرات المستقلة. وينظر إلى أسلوب الانحدار المتعدد على

أنه أداة وصف وتفسير، ويفيد هذا الأسلوب فى إيجاد أفضل معادلة تنبؤية خطية لمجموعة من البيانات المعطاة، مع تقويم الدقة التنبؤية لهذه المعادلة. كما يفيد هذا الأسلوب فى تقويم إسهام متغير معين أو مجموعة من المتغيرات، مع التحكم فى مجموعة أخرى من المتغيرات. وبعبارة أخرى يمكن القول إن أسلوب الانحدار المتعدد يستخدم بغرض إظهار مقدار الاختلاف فى المتغير التابع، الذى يمكن تفسيره بوساطة التأثير الخطى المشترك لمجموعة معينة من المتغيرات المستقلة. هذا فضلاً عن أنه يمكن استخدام هذا الأسلوب لفحص أثر متغير مستقل معين، فى حين يتم التحكم إحصائياً فى الاختلاف فى متغيرات أخرى.

مما سبق يتضح أن أسلوب الانحدار المتعدد ملائم لدراسة تأثير عدة متغيرات مستقلة على متغير تابع. ولكن قد يواجه الباحث بقضية المشكلات الناجمة عن الارتباطات الخطية المتعددة(٤٨) Multicollinearity والتى تنشأ تحت ظروف وجود ارتباطات عالية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع من ناحية، ووجود ارتباطات عالية بين المتغيرات المستقلة بعضها مع بعض من ناحية أخرى، وهذا ما حدث فى الدراسة الحالية. وفى مثل هذه الحالة لا يمكن فصل تأثيرات المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة.

أحد الحلول الممكنة للمشكلة السابقة هو استخدام طريقة الانحدار المتعدد التدريجى(٤٩) Stepwise والتى تعد من أقوى الطرق للتحكم فى التباين لكى نحصل على فكرة واضحة عن التأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع.

وبعبارة أخرى يمكن القول إن هذه الطريقة مفيدة فى عملية التحكم الإحصائى لمتغير مستقل معين. ويتم إدخال المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار – طبقاً لهذه الطريقة – فى حالة تحقق شروط إحصائية معينة (مدى دلالة النسبة الفائية). ويتم تحديد الترتيب لعملية إدخال المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار طبقاً للإسهام الخاص لكل متغير فى التباين المفسر. وفى هذه الحالة فإن المتغير المستقل الذى يفسر أكبر كمية من التباين فى المتغير التابع يدخل معادلة الانحدار أولا. أما المتغير المستقل الذى يفسر أكبر كمية من التباين (مقترنا بالمتغير المستقل الأول) فإنه يدخل معادلة الانحدار ثانيا، وهكذا. أى أن المتغير المستقل الذى يفسر أكبر كمية من التباين غير المفسر بالمتغيرات المستقلة الموجودة سابقاً فى معادلة الانحدار يدخل المعادلة عند كل خطوة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه هى الطريقة التى استخدمت فى الدراسة الحالية.

ومن الجدول رقم (٥) يتضح أن ٨٧٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية موضوع الدراسة ككل يمكن تفسيره بوساطة قيم المتغيرات المستقلة الموجودة بالجدول. ومن ناحية أخرى يمكن القول إن ٨٧٪ هى الدقة الكلية للمعادلة التنبؤية (نسبة الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية موضوع الدراسة ككل المفسر بواسطة المتغيرات المستقلة المتضمنة فى معادلة الانحدار).

ومن الجدول رقم (٦) يتضح أن ٣٩.٩٥٪من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بأفريقيا يمكن تفسيره بوساطة قيم المتغيرات المستقلة الموجودة بالجدول. ومن ناحية أخرى يمكن القول إن ٣٩.٩٥٪ هى الدقة الكلية للمعادلة التنبؤية (نسبة الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بأفريقيا المفسر بواسطة المتغيرات المستقلة المتضمنة فى معادلة الانحدار).

ومن الجدول رقم (٧) يتضح أن ٨٦.٧٣٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بآسيا يمكن تفسيره بوساطة قيم المتغيرات المستقلة الموجودة بالجدول. ومن ناحية أخرى يمكن القول إن ٨٦.٧٣٪ هى الدقة الكلية للمعادلة التنبؤية (نسبة الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بآسيا المفسر بواسطة المتغيرات المستقلة المتضمنة فى معادلة الانحدار).

ومن الجدول رقم (٨) يتضح أن ٩٨.٩١٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بأمريكا اللاتينية يمكن تفسيره بوساطة قيم المتغيرات المستقلة الموجودة بالجدول. ومن ناحية أخرى يمكن القول إن ٩٨.٩١٪ هى الدقة الكلية للمعادلة التنبؤية (نسبة الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ بالدول النامية بأمريكا اللاتينية المفسر بواسطة المتغيرات المستقلة المتضمنة فى معادلة الانحدار).

وتجدر الإشارة إلى أن قيم (ب) المعطاة فى أى من الجداول (٥) أو (٦) أو (٧) أو (٨) هى معاملات الانحدار الجزئية، وهى المعاملات التى تستخدم كمقياس لدرجة تأثير كل متغير مستقل على الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥، عندما يتم الضبط – إحصائياً – لبقية المتغيرات المستقلة.

ونظراً إلى أن المتغيرات المستقلة المعطاة فى أى من الجداول (٥) أو (٦) أو (٧) أو (٨) مقاسة بوحدات مختلفة، لذا فمن الصعب تحديد الأهمية النسبية لكل متغير

مستقل على أساس قيم (ب) فقط. وحيث إن الإسهام النسبى لكل متغير مستقل من الأهمية بمكان، لذلك فمن الأفضل الاعتماد على معاملات الانحدار المعيارية "بيتا" Beta بدلاً من الاعتماد على معاملات الانحدار غير المعيارية (ب).

وقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن من غير المحتمل أن تكون الارتباطات المتعددة بين متغيرات الدراسة تساوى صفراً. وترفض الدراسة الحالية القول القائل إن الارتباطات المتعددة بين متغيرات الدراسة فى الدول النامية موضوع الدراسة ككل (الارتباط المتعدد = ٩٣٢٧ . ٠) أو الدول النامية بأفريقيا (الارتباط المتعدد = ٩٧٦٧ . ٠) أو الدول النامية بآسيا (الارتباط المتعدد = ٩٣١٣ . ٠) أو الدول النامية بأمريكا اللاتينية (الارتباط المتعدد = ٩٩٤٦ . ٠) تساوى صفراً، وذلك على مستوى دلالة إحصائية "ل" = ٠٠٠١.

مما سبق يمكن استنتاج أن واحداً أو أكثر من معاملات الانحدار له قيمة مطلقة أكبر من الصفر. إلا أن الاختبارات الإحصائية المستخدمة فى الدراسة الحالية حتى الآن لا تشير إلى أية قيم لمعاملات الانحدار لا تساوى صفراً. لذا يجب إجراء اختبارات إحصائية إضافية لمعاملات الانحدار. وهذه الاختبارات الإحصائية تستخدم لتحديد ما إذا كان من الممكن الاستغناء عن بعض المتغيرات المستقلة الموجودة فى معادلات الانحدار، أو فى تحديد مقدار الثقة فى إشارات معاملات الانحدار.

أكثر الاستراتيجيات شيوعاً فى معالجة المشكلة السابقة هى استخدام النسبة الفائية لاختبار مدى دلالة معاملات الانحدار. وتكون درجات الحرية فى هذه الحالة هى (١، ن – ك –١). وفى حالة الدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة ككل، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن قيم النسبة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الموجودة فى الجدول بدرجات حرية (١، ٨٣) بمستوى دلالة إحصائية = ٠٠٠١ (النسبة الفائية الحرجة = ٧.٠١) فقط بالنسبة لمتغيرات الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠. أما معاملا الانحدار لمتغيرى أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥، فهما غير دالين إحصائياً.

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه إذا اقتصر على المتغيرات الثلاثة الأولى، والتى معاملاتها دالة إحصائيا عند مستوى ٠٠٠١، فإن قيمة $ر^{٢}$=٨٤٧٢. . وفى هذه الحالة

فإن القيمة المحسوبة للنسبة الفائية لمعادلة الانحدار المشتملة على المتغيرات الثلاثة الأولى فقط هى ١٥٣.٣٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية =٠.٠١ (درجات الحرية "٣، ٨٣")، إذ إن النسبة الفائية الحرجة عند مستوى الدلالة الإحصائية السابق نفسه =٤.٠٦ .

مما سبق يتضح أنه يمكن الاقتصار على المتغيرات الثلاثة الأولى الموجودة فى الجدول رقم (٥)، وفى هذه الحالة فإنه يمكن القول إن ٨٤.٧٢٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ يمكن تفسيره بواسطة قيم المتغيرات المستقلة الثلاثة الأولى الموجودة فى الجدول رقم (٥)، والتى معاملاتها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة=٠.٠١ .

ويتضح مما سبق أيضاً أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابتة (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بكلتا المرحلتين الأولى والثالثة يزيد الناتج القومى الإجمالى خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فهى ذات أثر سلبى صغير (غير دال إحصائياً). ومن الأفضل اعتبار أثر المرحلة الثانية غير موجود. أما حجم السكان فى عام ١٩٨٥ فهو ذو أثر موجب صغير (غير دال إحصائياً) على نمو الناتج القومى الإجمالى. ومن الأفضل اعتبار أثر حجم السكان غير موجوداً.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن النتائج المستخلصة من دراسة "هانان" Hannan. فقد توصلت دراسة "هانان" (٥٠) Hannan إلى أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابته (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بكلتا المرحلتين الأولى والثانية (وليست الثالثة كما فى الدراسة الحالية) يزيد الناتج القومى الإجمالى خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة (وليست الثانية كما فى الدراسة الحالية) فهى ذات أثر سلبى صغير. وقد اعتبرت دراسة "هانان" (٥١) Hannan أن أثر المرحلة الثالثة غير موجود. كما توصلت دراسة "هانان"(٥٢) Hannan إلى أن حجم السكان ذو أثر سلبى على نمو الناتج القومى الإجمالى.

وقد تعزى الاختلافات بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة "هانان"Hannan إلى اختلاف فترة البيانات (الفترة ١٩٧٠ - ١٩٨٥ فى الدراسة الحالية مقابل الفترة ١٩٥٠ - ١٩٦٥ فى دراسة "هانان" Hannan) ، أو إلى اختلاف الدول موضوع

الدراسة (الدول النامية فى الدراسة الحالية مقابل الدول المتقدمة والنامية مأخوذة كوحدة واحدة فى دراسة "هانان"Hannan)، أو إلى اختلاف طريقة تحليل البيانات (اعتماد الدراسة الحالية على طريقة التدرج Stepwise فى أسلوب الانحدار المتعدد، وهى الطريقة الأكثر ملاءمة للدراسات التنبؤية، فضلاً عن اعتمادها على النسبة الفائية ودرجات الحرية ومستوى الدلالة الإحصائية مقابل الاعتماد على المقارنة النظرية بين معاملات الانحدار غير المعيارية وأخطائها المعيارية فى دراسة "هانان" Hannan).

وينطبق التحليل السابق على نتائج الانحدار المتعدد التدريجى للدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة ككل. ويمكن إجراء تحليل مماثل للدول النامية فى أفريقيا أو آسيا أو أمريكا اللاتينية. ففى حالة الدول النامية بأفريقيا فقط، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن قيم النسبة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الموجودة فى الجدول بدرجات حرية (١ ، ٣٥) بمستوى دلالة إحصائية = ٠٠١, (النسبة الفائية الحرجة =٤٤, ٧) فقط بالنسبة لمتغيرى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فى عام ١٩٧٠. أما معاملات الانحدار لمتغيرات عدد السكان فى عام ١٩٨٥، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، فهى غير دالة إحصائياً.

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أنه إذا اقتصر على المتغيرين الأول والثانى اللذين معاملاهما دالان إحصائياً عند مستوى ٠٠١, ، فإن قيمة ر^{٢} =٩٤٧٧, . وفى هذه الحالة فإن القيمة المحسوبة للنسبة الفائية لمعادلة الانحدار المشتملة على المتغيرين الأول والثانى فقط هى ٣١٧,٠٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية =٠٠١, (درجات الحرية "٢، ٣٥")، إذ إن النسبة الفائية الحرجة عند مستوى الدلالة الإحصائية السابق نفسه = ٥,٢٩ .

مما سبق يتضح أنه يمكن الاقتصار على المتغيرين الأولين الموجودين فى الجدول رقم (٦)، وفى هذه الحالة فإنه يمكن القول إن ٩٤,٧٧٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ يمكن تفسيره بواسطة قيم المتغيرين المستقلين الأولين الموجودين فى الجدول رقم (٦) ، واللذين معاملاهما دالان إحصائياً عند مستوى دلالة=٠٠١, .

ويتضح مما سبق أيضاً أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابتة (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بالمرحلة الثانية

فى الدول النامية بأفريقيا يقلل الناتج القومى الإجمالى بها خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما حجم السكان فى عام ١٩٨٥ فهو ذو أثر موجب صغير (غير دال إحصائياً) على نمو الناتج القومى الإجمالى. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فهى ذات أثر سلبى صغير (غير دال إحصائياً). أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فهى ذات أثر إيجابى صغير (غير دال إحصائياً). ويمكن اعتبار آثار حجم السكان وأعداد الطلاب المقيدين فى كلتا المرحلتين الأولى والثالثة على نمو الناتج القومى الإجمالى غير موجودة.

وفى حالة الدول النامية بآسيا فقط، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن قيم النسبة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الموجودة فى الجدول بدرجات حرية (١، ٢٢) بمستوى دلالة إحصائية =٠.٠١ (النسبة الفائية الحرجة=٧.٩٥) فقط بالنسبة لمتغير أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فى عام ١٩٧٠. أما معاملات الانحدار لمتغيرات الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فى عام ١٩٧٠، وعدد السكان فى عام ١٩٨٥، فهى غير دالة إحصائياً.

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) أنه إذا اقتصر على المتغير الأول والذى معامله دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ ، فإن قيمة $ر^{٢}$=٠.٧٩٣٥. وفى هذه الحالة فإن القيمة المحسوبة للنسبة الفائية لمعادلة الانحدار المشتملة على المتغير الأول فقط هى ٨٤.٥٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية =٠.٠١ (درجات الحرية "١، ٢٢")، إذ إن النسبة الفائية الحرجة عند مستوى الدلالة الإحصائية السابق نفسه =٧.٩٥ .

مما سبق يتضح أنه يمكن الاقتصار على المتغير الأول الموجود فى الجدول رقم (٧)، وفى هذه الحالة فإنه يمكن القول إن ٧٩.٣٥٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ يمكن تفسيره بواسطة قيم المتغير المستقل الأول الموجود فى الجدول رقم (٧)، والذى معامله دال إحصائياً عند مستوى دلالة =٠.٠١ .

ويتضح مما سبق أيضاً أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابتة (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بالمرحلة الأولى فى الدول النامية بآسيا يقلل الناتج القومى الإجمالى بها خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فهى ذات أثر إيجابى صغير (غير دال إحصائياً). أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فهى ذات أثر سلبى صغير (غير

دال إحصائياً). أما حجم السكان فى عام ١٩٨٥ فهو نو أثر موجب صغير (غير دال إحصائياً) على نمو الناتج القومى الإجمالى. ويمكن اعتبار آثار حجم السكان وأعداد الطلاب المقيدين فى كلتا المرحلتين الثانية والثالثة على نمو الناتج القومى الإجمالى غير موجودة.

وفى حالة الدول النامية بأمريكا اللاتينية فقط، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن قيم النسبة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الموجودة فى الجدول بدرجات حرية (١، ٢١) بمستوى دلالة إحصائية =١٠. . (النسبة الفائية الحرجة =٨.٠٢) فقط بالنسبة لمتغيرات عدد السكان فى عام ١٩٨٥، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فى عام ١٩٧٠، والناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٧٠. أما معاملا الانحدار لمتغيرى أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فى عام ١٩٧٠، وأعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فى عام ١٩٧٠، فهما غير دالين إحصائياً.

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه إذا اقتصر على المتغيرات الثلاثة الأولى والتى معاملاتها دالة إحصائياً عند مستوى ١٠٠. . ، فإن قيمة ر^{٢}=٩٨.٠٦. . وفى هذه الحالة فإن القيمة المحسوبة للنسبة الفائية لمعادلة الانحدار المشتملة على المتغيرات الثلاثة الأولى فقط هى ٣٥٢.٩٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية =١٠. . (درجات الحرية "٣، ٢١")، إذ إن النسبة الفائية الحرجة عند مستوى الدلالة الإحصائية السابق نفسه = ٤.٨٧ .

مما سبق يتضح أنه يمكن الاقتصار على المتغيرات الثلاثة الأولى الموجودة فى الجدول رقم (٨)، وفى هذه الحالة فإنه يمكن القول إن ٩٨.٠٦٪ من الاختلاف فى الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ يمكن تفسيره بواسطة قيم المتغيرات المستقلة الثلاثة الأولى الموجودة فى الجدول رقم (٨)، والتى معاملاتها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة=١٠. .

ويتضح مما سبق أيضاً أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابتة (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بالمرحلة الثانية فى الدول النامية بأمريكا اللاتينية يقلل الناتج القومى الإجمالى بها خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما حجم السكان فى عام ١٩٨٥ فهو نو أثر إيجابى على نمو الناتج القومى الإجمالى. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثالثة فهى ذات أثر سلبى صغير (غير دال إحصائياً). أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الأولى فهى ذات أثر

إيجابى صغير (غير دال إحصائياً). ويمكن اعتبار أثر أعداد الطلاب المقيدين فى كلتا المرحلتين الأولى والثالثة على نمو الناتج القومى الإجمالى غير موجوداً.

وتشير الجداول (٥)،(٦)،(٧)،(٨) إلى أن هناك (٣)،(٢)،(١)،(٣) متغيرات تفسر نسب (٨٥٪)، (٩٥٪)، (٧٩٪)، (٩٨٪) تقريباً من طبيعة التباين فى مستويات الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ فى الدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة ككل، وتلك الدول النامية بأفريقيا، وآسيا، وأمريكا اللاتينية؛ على الترتيب. وكل متغير من تلك المتغيرات يضيف إلى قيمة التباين المناظر فى مستويات الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥ إضافة ذات دلالة إحصائية على مستوى =٠٠١. وغير ذلك من المتغيرات الأخر فى المعادلات لا تضيف سوى نسب ضئيلة من التباين المفسر فى مستويات الناتج القومى الإجمالى فى عام ١٩٨٥، كما أن تلك الإضافات غير دالة إحصائياً.

وتدل نتائج الدراسة الحالية على أن الانتشار التعليمى لا يزيد - بالضرورة - الناتج القومى الإجمالى فى الدول النامية. ويتوقف ذلك على المرحلة التعليمية موضوع الدراسة (الأولى أو الثانية أو الثالثة) من ناحية، والدول النامية موضوع الدراسة (بأفريقيا أو آسيا أو أمريكا اللاتينية) من ناحية أخرى.

وقد ترجع الاختلافات فى نتائج الدراسة الحالية بين المراحل التعليمية الثلاث (الأولى والثانية والثالثة) والقارات الثلاث (أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية) إلى الاختلافات النسبية فى الظروف والأحوال الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية فى الدول النامية بالقارات الثلاث. وقد ترجع تلك الاختلافات أيضاً إلى التباينات بين النظم التعليمية - بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها - فى الدول النامية بالقارات الثلاث. وقد ترجع تلك الاختلافات كذلك إلى الفروق النسبية فى أوضاع وأحوال المراحل التعليمية الثلاث فى الدول النامية فى القارة موضوع الدراسة، لا سيما فيما يتعلق بالأهداف والمناهج والوسائل والمبانى والتجهيزات ومستويات المعلمين والإدارة وكثافة الفصول والموارد المالية المخصصة لكل مرحلة تعليمية من تلك المراحل.

وبشىء من التحفظ، يمكن القول - استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة "هانان" Hannan - إن الانتشار التعليمى لا يزيد بالضرورة الناتج القومى الإجمالى فى الدول على اختلافها بغض النظر عن الزمان والمكان والمرحلة التعليمية، مما يدعو إلى ضرورة التقويم المستمر لأثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية ممثلة فى الزيادات الحاصلة فى الناتج القومى الإجمالى مقاسة بالدولارات الثابتة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

ينبغى ألا ننظر إلى محاولة قياس أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية فى الدول النامية على أنها نوع من الحط من شأن التعليم، وأن التعليم عملية إنسانية رفيعة "لامادية" تثوى فوق الحساب وفوق التقدير المادى، له قيمته الذاتية التى لا تقدر بمال ولا تحسب بحال. ذلك أن محاولة قياس أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية لا تعنى رد التعليم إلى شيىء مادى وإنكار طبيعته الفكرية والإنسانية. كما لا تعنى أن نقدر قيمته بمقدار ما ينتج من مال. وكل ما فى الأمر أن تقدير أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية - وإن يكن هذا التقدير تقريبياً - يساعد المخططين على إدخال الاستثمار فى التعليم بمراحله المختلفة مع جملة الاستثمارات الأخرى، ويمكنهم من وضع الخطط اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.(٥٣)

وينبغى التأكيد على أن العائدات المادية التى يعطيها التعليم، والتى يحاول التربويون والاقتصاديون قياسها، ليست كل شيىء فى عطاء التعليم. إنها المظهر الخارجى المباشر لنتاج التعليم، ووراء هذا المظهر الخارجى المباشر، آثار بعيدة المدى عميقة الأثر فى حياة الأفراد والجماعات، هى خير ما يقدمه التعليم من عطاء وأجزل ما يوظفه من ثروات. ونعنى بتلك الآثار جملة التغيرات التى يحدثها فى البنية الفكرية للأفراد والجماعات، تلك التغيرات التى تحمل وتلد غلات متكاثرة، هى فى نهاية الأمر حضارة المجتمع وحقيقة مستواه المادى والمعنوى.

وينبغى ألا ننظر إلى قضية التنمية على أنها قضية اقتصادية فحسب، وانما ينبغى أن ننظر إليها نظرة شاملة متكاملة، تتحد جوانبها الاقتصادية مع جوانبها الاجتماعية وجوانبها التعليمية، وتؤدى فى النهاية إلى حضارة الإنسان وسعادته. غير أن هذا لا يعنى بحال من الأحوال تحريم قياس أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية، بوصفه جزءاً - لا كلاً - من أثر الانتشار التعليمى. فالعلم يجنح دوماً إلى القياس. ولابد له من وحدة قياس يتكىء عليها. وإذا تسنى له قياس ظاهرة إنسانية لا مادية قياساً تقريبياً، فهذا لا يعنى أن هذه الظاهرة فقدت طبيعتها وخرجت عن جلدتها وغدت شيئاً مادياً.(٥٤)

ولعل الموقف السليم فى هذا كله أن تستمر الدراسات التى تقوم من أجل قياس أثر الانتشار التعليمى، وأن تجود ويصلح أمرها شيئاً بعد شيىء، دون أن ينسى الدارسون الطبيعة الخاصة التى يتصف بها التعليم. يضاف إلى هذا أن من الواجب أن

يقوم فى ذهننا دوماً – ونحن نحاول تقدير أثر الانتشار التعليمى وقياسه – إننا لا نقدر فى الواقع إلا جانبا من آثاره.(٥٥)

وينبغى التأكيد على أهمية النظرة الاقتصادية للتعليم، لا سيما فى الدول النامية. كما ينبغى التأكيد على أن الدراسة الحالية ذات مساس مباشر بالوضع الحالى الذى تعيشه هذه الدول تحت وطأة المشاكل الداخلية التى تعانى منها والتى أخذت تتسم بطابع الحدة. وينبغى أن تؤدى نتائج الدراسة الحالية إلى أن تعيد الكثير من الدول النامية حساباتها وخططها فى إطار وضع تقييم أفضل وأعمق لدور التعليم بمراحله المختلفة فى التنمية الاقتصادية. وينبغى أن تؤدى نتائج الدراسة الحالية أيضاً إلى إحداث التنمية الاقتصادية فى الدول النامية بصورة مثلى.

وينبغى التأكيد كذلك على أن تصبح مسألة التنمية الاقتصادية ومعضلاتها وأزمات التخلف والحلول والسياسات والمقترحات لمعالجتها ذائعة على المستويات الوطنية والقومية والدولية، خاصة فى الدول النامية، باعتبارها أولى المهام الشعبية على طريق التقدم الحضارى الشامل، مما يؤدى لا محالة إلى ضرورة التفكير بالوسائل والأدوات الناجعة والملائمة لهذه المهمة.

وينبغى ألا يغرب عن أذهاننا ثغرات الدراسات التى اهتمت بحساب معاملات الارتباط بين القيد بالمدارس والناتج القومى الإجمالى؛ إذ إنها لا تقوم على إفتراض العلاقة السببية، أو الصلة بين التعليم كسبب والتنمية الاقتصادية كنتيجة، وإنما سعت إلى إيجاد معاملات الارتباط، وهذا أقصى ماستطاعته تلك الدراسات فى ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة.(٥٦)

وينبغى ألا يغرب عن أذهاننا أيضاً أنه لا تزال توجد حاجة ماسة لدراسات أخرى من أجل التوصل إلى تقديرات شاملة ومتسقة عن أثر التعليم بصفة عامة، والانتشار التعليمى بصفة خاصة، على التنمية الاقتصادية ممثلة فى الناتج القومى الإجمالى، لا سيما فى الدول النامية، مما يؤكد ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات فى هذا المجال.

وينبغى التنويه إلى ضرورة استخدام أسلوب الانحدار المتعدد فى الدراسات المماثلة والمشابهة للدراسة الحالية، وذلك لتحديد أى المتغيرات المستقلة تفسر أكثر الاختلافات فى قيم المتغير التابع. ويتمايز هذا الأسلوب بقدرته على التعامل مع أعداد كبيرة من المتغيرات المستقلة والتابعة. وينظر إلى هذا الأسلوب على أنه أداة وصف

وتفسير، ويفيد فى إيجاد أفضل معادلة تنبؤية خطية لمجموعة من البيانات المعطاة، مع تقويم الدقة التنبؤية لهذه المعادلة. كما يفيد هذا الأسلوب فى تقويم إسهام متغير معين أو مجموعة من المتغيرات، مع التحكم فى مجموعة أخرى من المتغيرات.

وينبغى التنويه كذلك إلى ضرورة استخدام طريقة الانحدار المتعدد التدريجى Stepwise فى حالة مواجهة الباحث بقضية المشكلات الناجمة عن الارتباطات الخطية المتعددة Multicollinearity والتى تنشأ تحت ظروف وجود ارتباطات عالية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع من ناحية، ووجود ارتباطات عالية بين المتغيرات المستقلة بعضها مع بعض من ناحية أخرى. وتعد هذه الطريقة من أقوى الطرق للتحكم فى التباين لكى نحصل على فكرة واضحة عن التأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة (متغيرات الانتشار التعليمى مثلاً) على المتغير التابع (الناتج القومى الإجمالى مثلاً).

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أنه مع الاحتفاظ بالمستويات الأولية للناتج القومى الإجمالى ثابتة (من منظور التباين المصاحب Covariance) فإن التعليم بكلتا المرحلتين الأولى والثالثة فى الدول النامية موضوع الدراسة مأخوذة ككل يزيد الناتج القومى الإجمالى بها خلال فترة خمسة عشر عاماً. أما أعداد الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانية فهى ذات أثر سلبى صغير (غير دال إحصائياً)، مما يستوجب ضرورة إعادة النظر فى تلك المرحلة من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

وتختلف النتائج السابقة من قارة إلى أخرى، الأمر الذى يحتم ضرورة التحفظ فى التعميمات المتعلقة بأثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية.

وينبغى التأكيد على أن الانتشار التعليمى لا يزيد - بالضرورة - الناتج القومى الإجمالى فى الدول النامية. ويتوقف ذلك على المرحلة التعليمية موضوع الدراسة (الأولى أو الثانية أو الثالثة) من ناحية، والدول النامية موضوع الدراسة (بأفريقيا أو آسيا أو أمريكا اللاتينية) من ناحية أخرى.

وينبغى التنويه إلى أن الاعتماد على فترة فاصلة Lag Period غير ملائمة سيقود إلى استنتاجات خطأ. وتؤكد الدراسات السابقة أن فترة الخمسة عشر عاماً تعتبر فترة فاصلة ملائمة. ويرجع ذلك إلى أن الانحدارات الذاتية Autoregressions كبيرة جداً - فى مثل هذه الدراسات- مقارنة بالتأثيرات المستعرضة Cross-Effects، مما يحفظ المعلومات المتعلقة بالتأثيرات المستعرضة على فترات طويلة من الزمن. ويمكننا النموذج فى هذه الحالة من التمييز بين التأثيرات المستعرضة. ويرجع ذلك أيضاً

إلى أن الجمود الحادث من عمليات التغير التراكمية كبير للغاية فى حالة استخدام فترة فاصلة قصيرة، الأمر الذى يؤدى إلى عدم ملاحظة التحولات فى المتغير التابع (الناتج القومى الإجمالى). كما يرجع ذلك إلى أن فترة الخمسة عشر عاماً تسمح لنا بتحليل عينة من الدول بخصائص ثقافية وجغرافية وسياسية واجتماعية مختلفة.(٥٧)

وينبغى التنويه كذلك إلى ضرورة الابتعاد عن استخدام متغيرات النسبة Ratio Variables فى الانحدار الخطى فى مثل هذه الدراسات. ويحذر كثير من العلماء من استخدام متغيرات النسبة (مثل: نصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى، وأعداد الطلاب بالمدارس منسوبة لعدد الأطفال فى سن هذه المدارس) فى معادلات الانحدار الخطى، وذلك لما يصاحب هذه المتغيرات المركبة Compound من صعوبات منهجية، مما يجعلها غير مرضية، لا سيما فى حالة استخدام أكثر من متغير من المتغيرات المركبة فى معادلة الانحدار المتعدد. والاستراتيجية البديلة هى إدخال كل المتغيرات "صراحة" فى نموذج الانحدار المتعدد، مثل: إدخال الناتج القومى الإجمالى وعدد السكان "صراحة" فى النموذج (كمتغيرين) بدلاً من إدخال نصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى (كمتغير واحد).(٥٨)

وينبغى التنويه أيضاً إلى ضرورة قياس الزيادات الحاصلة فى الناتج القومى الإجمالى بالدولارات الثابتة،(٥٩) مثلما حدث فى الدراسة الحالية، وذلك كى نتمكن من التعرف على الزيادات "الحقيقية" أو "الفعلية" الحاصلة فى الناتج القومى الإجمالى.

وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية، فالمقترحات التالية قد تكون جديرة بالاهتمام:

١- إجراء نفس الدراسة الحالية فى نفس الدول النامية، ولكن فى فترة زمنية أخرى غير فترة الدراسة الحالية (١٩٧٠ - ١٩٨٥)، ثم المقارنة بين نتائج الدراستين لمعرفة مدى التطور فى أثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية، لما فى ذلك من فوائد كبيرة للنظم التعليمية فى الدول النامية.

٢- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، ولكن على تجمعات أخرى من الدول، مثل: الدول الأوربية أو الاشتراكية أو العربية أو الخليجية، ثم المقارنة بين النتائج للتوصل إلى فهم أعمق لأثر الانتشار التعليمى على التنمية الاقتصادية.

٣- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، ولكن بعد إضافة متغيرات أخرى مثل الدخل الحكومى Government Revenue والناتج المحلى الإجمالى Gross Domestic Product؛ أو بعد إضافة متغيرات تتعلق بالتنظيمات الاجتماعية؛ وتحديد مدى تأثير

تلك المتغيرات على التنمية الاقتصادية.

٤- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية، ولكن باستعمال صيغ أخرى غير صيغة الدالة الخطية Linear ، مثل صيغة الدالة العكسية Reciprocal أو اللوغاريتمية Logarithmic أو الأسية Exponential؛ الأمر الذى قد يثمر عن إضافات هامة للمعرفة، لا سيما فى مجال اقتصاديات التعليم.

٥- إجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية، وذلك لتحديد أثر التنمية الاقتصادية على الانتشار التعليمى، مما قد يسهم عن إضافات جوهرية للمعرفة فى هذا المضمار

الهوامش

(١) ليلى تكلا، "أين علاقة السببية؟" الأهرام، ٧ سبتمبر ١٩٨٩، ص٧.

(٢) محمد الرميحى، "التنمية والإنسان العربى،" العربى (يوليو ١٩٨٣): ٨.

(٣) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٩)،ص٢٤٥.

(٤) كيت لوين، انجيلا ليتل، كريستوفر كولكلوغ، "آثار التربية فى أهداف التنمية،" مستقبل التربية٣ (١٩٨٣): ٣٠-٣٢.

(٥) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، ص ص ٨٣ ، ٢٤٤.

(٦) محمد متولى غنيمة، "القيمة الاقتصادية لتعليم المرحلة الابتدائية فى البحرين،" دراسات تربوية ٦ (مارس ١٩٨٧): ١٦١.

(٧) تيودر شولتز، القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادى عفيفى، محمود السيد سلطان (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥)، ص ٩٠.

(8) Michael T.Hannan, "Societal Development and the Expansion of Educational Systems, "U.S.Educational Resources Information Center, ERIC Document ED097272, November 1973,p.17.

(٩) تيودر شولتز، القيمة الاقتصادية للتربية، ترجمة محمد الهادى عفيفى، محمود السيد سلطان، ص٩٠.

(10) Mark Blaug, "Economics of Education in Developing Countries: Current Trends and New Priorities, "U.S.Educational Resources Information Center, ERIC Document ED155789, September

1977, p.1.

(١١) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص ١٣٦.

(12) The World Bank, The World Bank Atlas (Washington, D.C.: International Bank for Reconstruction and Development, 1972, 1987).

(13) Ibid.

(14) UNESCO, Statistical Yearbook (New York: United Nations, 1973).

(15) Ibid.

(16) Ibid.

(17) Norman H.Nie et al., Statistical Package for the Social Sciences: SPSS, 2d ed. (New York: Mc Graw-Hill Book Co., 1975), p.7.

(18) Ibid., pp. 182-202.

(19) Ibid., pp. 276-288.

(20) Ibid., pp. 320-397.

(٢١) محمد على الليثى، محمد محروس اسماعيل، محمد عبد العزيز عجمية، التنمية الاقتصادية (الاسكندرية: دار الجامعات المصرية)، ص ص ١١٥-١١٦.

(٢٢) محمد منير مرسى، عبد الغنى النورى، تخطيط التعليم واقتصادياته (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧)، ص ص ١٥١-١٥٣.

(٢٣) مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية (العراق: وزارة الثقافة والاعلام، ١٩٨١)، ص ١١٩.

(٢٤) المرجع السابق، ص ١٢٣.

(٢٥) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوى: أصوله واساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية (بيروت: دار العلم للملايين،١٩٦٦)، ص ص ٣٠٦-٣٠٧.

(٢٦) مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، ص ص ١٢٣-١٢٤.

(٢٧) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوى: أصوله واساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية، ص ٣٠٦.

(٢٨) المرجع السابق، ص ص ٣١٤-٣١٥.

(٢٩) المرجع السابق، ص٣١٥.

(30) Gary S. Becker, "Under-Investment in College Education?" American Economic Review 2 (May 1960) : 347.

(31) E.P.Renshaw, "Estimating the Returns to Education," Review of Economics and Statistics 3 (August 1960): 318-324.

(32) H.S.Houthakker, "Education and Income," Review of Economics and Statistics 1 (February 1959) : 26.

(٣٣) حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٨) ، ص ص.٨٠ - ٨١.

(٣٤) فردريك هاربيسون، تشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي: استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ترجمة ابراهيم حافظ، مراجعة وتقديم محمد على حافظ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦)، ص ص ٢٥-٢٦.

(٣٥) حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، ص ص ٨٥-٨٧.

(36) Michael T.Hannan, "Societal Development and the Expansion of Educational Systems," pp.27-28.

(٣٧) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي: أصوله واساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، ص٣٢٧.

(٣٨) المرجع السابق، ص ٣١٢.

(٣٩) فردريك هاربيسون، تشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي: استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ص ٢٢.

(٤٠) مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية، ص ١٦٦.

(٤١) فردريك هاربيسون، تشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي: استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ص ٢٤.

(٤٢) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي: أصوله واساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، ص ٣٣٣.

(٤٣) فردريك هاربيسون، تشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي: استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، ص ٢٤.

(٤٤) حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، ص ٧٧.

(٤٥) المرجع السابق، ص ٨٥.

(46) Norman H.Nie et al., Statistical Package for the Social Sciences: SPSS, pp.330-332.

(47) Ibid., pp.334-340.

(48) Ibid., pp.340-341.

(49) Ibid., pp.344-347.

(50) Michael T.Hannan, " Societal Development and the Expansion of Educational Systems," p.27.

(51) Ibid., pp.27-28.

(52) Ibid., p.28.

(٥٣) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، ص ٣٢٧.

(٥٤) المرجع السابق، ص ص ٣٢٨-٣٢٩.

(٥٥) المرجع السابق، ص ٣٣٠.

(٥٦) حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، ص ٨٥.

(57) Michael T.Hannan, " Societal Development and the Expansion of Educational Systems," p.13.

(58) Ibid., pp.17-19.

(59) Ibid., p.20.

الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية:
المفهوم وطريقة القياس

(دراسة مقارنة لوجهتى نظر رجال الاقتصاد والتخطيط التعليمى)

الدكتور

محمد أحمد العدوى

كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة

الكفاية الداخلية من المصطلحات الهامة التى انتقلت حديثاً من مجال علم الاقتصاد إلى مجال الدراسات التربوية . ولعل ذلك يرجع إلى تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم وبروز الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التى تنفق عليه ، إذ لم يعد بمقدور الدول عامة والنامية منها خاصة أن تنفق سنوياً مبلغاً كبيراً من ميزانيتها العامة فى مجال التعليم دون أن تحاول الوصول إلى أكبر عائد ممكن للمبالغ التى تم إنفاقها .

وبالرجوع إلى الأدب التربوى باللغة العربية يمكن للمرء أن يلحظ الخلط وعدم الوضوح عند استخدام مصطلح الكفاية الداخلية فى الدراسات التربوية . فهناك من الباحثين والمؤلفين على سبيل المثال من يخلط بين وجهتى نظر عالم الاقتصاد ومخطط التعليم عند تناول موضوع الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية وأنهم حينما يتطرقون إلى هذا الموضوع فإنهم يفعلون ذلك بصورة عامة دون تحديد لنوع المنظار الذى يستخدمونه : منظار عالم الاقتصاد أم منظار مخطط التعليم . ويكفى أن يرجع المرء الى بعض الدراسات أو المؤلفات باللغة العربية لكى يتبين أن أصحابها قد دمجوا دون تمييز بين أفكار رجال الأقتصاد وأفكار رجال التخطيط التعليمى ، كما أنهم حينما يتعرضون للكفاية الداخلية بالقياس ، فإنهم يستخدمون الطرق التى يتبعها المخطط فى مجال التعليم ولكن دون الإشارة صراحة بأنهم يستخدمون طرائقه ومناهجه .

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى الدراسة الحالية التى ستلقى بعض الضوء على الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية من وجهة نظر كل من رجال الأقتصاد والتخطيط التعليمى .

تحديد مشكلة الدراسة الحالية :

تحدد مشكلة الدراسة الحالية فى هذا التساؤل الرئيسى :

- ما أوجه الإختلاف بين رجال الاقتصاد ورجال التخطيط التعليمى عند تناول موضوع الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية :

- ماذا يعنى رجال الاقتصاد بالكفاية الداخلية وكيف يقيسونها ؟
- هل يمكن تطبيق تحليلات رجال الاقتصاد للكفاية الداخلية فى التعليم ؟
  وما المشكلات التى يمكن أن تثار عند محاولة ذلك ؟

- ماذا يعنى رجال التخطيط التعليمى بالكفاية الداخلية وكيف يقيسونها ؟

الهدف من الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى إلقاء بعض الضوء على مفهوم كل من رجال الأقتصاد ورجال التخطيط التعليمى للكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية وطريقة كل منهم فى قياسها .

أهمية الدراسة الحالية :

تهم هذه الدراسة الباحثين فى مجالى اقتصاديات التعليم والتخطيط التعليمى . والأمل كبير فى أن تستطيع هذه الدراسة المساهمة - ولو بقدر ضئيل - فى إنارة الطريق للباحثين والمخططين الممارسين عند تناول موضوع الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية بالدراسة والقياس .

خطة الدراسة الحالية :

تنقسم الدراسة الحالية التى تدور حول موضوع الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية إلى ثلاثة أقسام ، تناول كل قسم منها الإجابة على أحد تساؤلاتها :

- يوضح القسم الأول مفهوم رجال الاقتصاد للكفاية الداخلية وطريقهم فى قياسها .
- يعرض القسم الثانى لبعض المشكلات التى يمكن أن تثار عند محاولة تطبيق تحليلات رجال الاقتصاد للكفاية الداخلية على التعليم .
- يوضح القسم الثالث المعنى الذى يأخذ به رجال التخطيط التعليمى للكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية وطرائقهم فى قياسها .

القســـم الأول
مفهوم رجال الاقتصاد والكفاية الداخلية وطريقتهم فى قياسها

تستخدم كلمة كفاية فى تحليل عملية الإنتاج على أنهاعملية تحويل transformation تتحول من خلالها سلعة أو خدمة إلى أخرى . فى الصناعة مثلاً يمكن أن يأتلف Combination مدخلات العمل ورأس المال من أجل تحويل المواد الخام إلى

منتج شبه نهائى Semi finished Product ثم إلى منتج نهائى Finished Product وفى الزراعة أيضاً يستخدم الفلاح مدخلات الأرض والعمل ورأس المال من أجل تحويل البذور إلى محصول ولكن الإنتاج فى حالة التوزيع بالتجزئة يأخذ شكل تحويل السلع ذات الحجم الكبير إلى سلع صغيرة تناسب الإحتياجات المختلفة للمستهلكين (Wagner, 1977 a,P.8)

والواقع أن مفهوم التحويل بالمعنى السابق الذكر ، والذى يعتبر مركزياً فى نظرية الإنتاج يمكن أن يطبق من حيث المبدأ على كل مجالات النشاط الاقتصادى .
وفى ظل هذا المفهوم يمكن التأكيد على أمرين :

الأمر الأول : يمكن أن نميز فى النشاط الاقتصادى بين المدخلات (الأشياء التى تدخل فى عملية ما) والعملية الإنتاجية نفسها ، والمخرجات التى تتبع تصنيع المدخلات ، وهذا يمكن أن يشاهد بوضوح فى الصناعة والزراعة كما سبق أن ذكرنا فى الفقرة السابقة ، بل ويمكن أن يشاهد أيضاً حتى فى قطاع الخدمات ففى قطاع الصحة مثلاً يعتبر عمل الأطباء والمرضات وآخرين بالإضافة إلى المبانى وجميع العقاقير وأغطية الأسرة والطعام كمدخلات وعملية معالجة المرضى هى العملية الإنتاجية وشفاء أو موت المرضى يكون هو المخرج أو الناتج (أدمز ، ١٩٧٣، ص ٥٠-٥١) .
وينطبق هذا التحليل أيضاً على قطاع التعليم باعتباره واحداً من قطاع الخدمات .
فإذا تصورنا مؤسسات التعليم مؤسسات إنتاجية - كما هو الحال فى المؤسسات الصناعية فلابدلها من مدخلات معينة تتكون من الطلاب والمعلمين والمبانى والأجهزة التعليمية والمواد المختلفة التى تتطلبها العملية التعليمية . وتعتمد الكميات والأنواع اللازمة والنسب المختلفة فى هذه المدخلات على طبيعة وأهداف النظام التعليمى كما تعتمد على أعداد الطلاب الحالية والمتوقعة وخصائصهم الاقتصادية والاجتماعية وقدراتهم . ولكى يحقق النظام التعليمى أهدافه باستخدام مدخلاته السابق ذكرها ، لابد وأن يكون له نظام للعمل يتضمن هيكلاً تنظيمياً وطرقاً لإدارة الأعمال والتنسيق بين الجوانب المتعددة للعملية التعليمية بالإضافة إلى رقابة الجودة وقياس كفاية الأداء وكنتيجة للقيام بالعملية التعليمية تأتى المخرجات وتشمل المعرفة والمهارات وطرق التفكير وغيرها من القدرات التى يكتسبها الطلاب من التعليم ، أو بعبارة أخرى القيمة التعليمية المضافة Educational Value added بالنسبة للفرد والناجمة عن عملية التعليم .
(عبد الرازق ، ١٩٧٧ ، ص ٥٧-٦٠) .

الأمر الثانى :إن أى مستوى من المخرجات يمكن أن ينتج عادة باستخدام تركيبات مختلفة من المدخلات . إن عدداً معيناً من السيارات - على سبيل المثال يمكن أن ينتج إما بطريقة أن تخصص مجموعة من الأفراد من ذوى المهارات المتخصصة ، كل مجموعات تبنى سيارة خاصة بمجهودها وإما بطريقة نظام التجميع والإنتاج بالجملة . الطريقة الأولى تقوم على أساس الاستخدام المكثف للعمل Labour - intensive * والطريقة الثانية تقوم على أساس الاستخدام المكثف لراس المال Capital - intensive ولكن أى الطريقتين أكثر كفاية من الأخرى ؟ (Wagner, 1977 a, P وللإجابة على هذا التساؤل فإنه من الضرورى أن نميز بين الكفاية التقنية والكفاية الاقتصادية :

١- مفهوم - الكفاية التقنيـــة وطريقة قياسها :

يمكن للعملية الانتاجية أن توصف بالكفاية التقنية technical efficiency إذا أنتجت أكبر قدر من المخرجات من تركيبة مختارة من المدخلات . ولتوضيح هذا المعنى ، يمكن أن نتأمل البيانات الواردة بجدول (١) التى تعطى أمثلة للاستخدام الكثيف لعمل والاستخدام الكثيف لرأس المال فى إنتاج السيارات (Wagner,1977 a, PP. q-10)

جدول (١)
المدخلات والمخرجات فى عملية انتاج السيارات فى الاسبوع

عملية انتاجية أ الاستخدام الكثيف للعمل				عملية انتاجية ب الاستخدام الكثيف لرأس المال			
الشركة	المدخلات عدد الآلات	المدخلات عدد العمال	المخرجات	الشركة	المدخلات عدد الآلات	المدخلات عدد العمال	المخرجات
١	٢	١٠٠٠	٦٠ سيارة	٤	١٠	١٠٠	٦٠ سيارة
٢	٢	١٠٠٠	٨٠ سيارة	٥	١٠	١٠٠	٨٠ سيارة
٣	٢	١٠٠٠	١٠٠ سيارة	٦	١٠	١٠٠	١٠٠ سيارة

* [يقصد بالاستخدام المكثف للعمل زيادة الإنتاج بالاعتماد على المستوى التكنولوجى القائم وزيادة الاعتماد على القوى العاملة . أما الاستخدام الكثيف لرأس المال فيقصد به زيادة الإنتاج بأستخدام وسائل إنتاج أكثر فاعلية أى باستخدام تكنولوجيا أحدث واستخدام أقل للقوى العاملة (نوفل ، ١٩٧٩ ، ص ١٥٤) .

وهكذا يمكن للمرء أن يلحظ فى جدول (١) بيانات لست شركات ، تقوم العملية الإنتاجية فى الثلاث شركات الأولى على أساس الاستخدام المكثف للعمل Labour intensive Process

وفى الثلاث شركات الأخرى على أساس الاستخدام المكثف لرأس المال Capital intesive Process ومع أن كل مجموعة من هذه الشركات تستخدم نفس العدد من العمال والآلات ، إلا أن المخرجات تتراوح بين ٦٠ و ١٠٠ سيارة فى الأسبوع . ويمكن أن يفسر هذا الفرق فى المخرجات على أساس مهارات رجال الإدارة الذين أستطاعوا أن يحسنوا استخدام تركيبة المدخلات التى تتكون من رأس المال والعمل ، أى من القوى البشرية والأدوات والمعدات المتاحة . وتؤكد البيانات الواردة بجدول (١) أن الشركة (٣) أكثر كفاية من الشركات (٢.١) ، كما أن الشركة (٦) أكثر كفاية من الشركات (٥.٤) لأن كليهما قد أنتج أكبر عدد من السيارات من تركيبة معينة من المدخلات ، أولأن كليهما قد أنتج أعلى المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات .وهكذا توصف الشركات (٦.٣) بالكفاية التقنية .

وفى الحقيقة لا يمكننا أن نميز بين الشركة (٣) والشركة (٦) ؛ ذلك لأن كلا منهما قد استخدام عمليات إنتاجية مختلفة تماماً عن الأخرى . أن أى شركة يمكن أن توصف بالكفاية التقنية سواءاً كانت طريقتها فى الإنتاج تقوم على أساس الإستخدام المكثف للعمل أم الإستخدام المكثف لرأس المال . والشرط المطلوب لتحقيق الكفاية التقنية هو الحصول على أعلى قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات . وكما رأينا فالشركات (٦.٣) يقابلان هذا المعيار .

٢- مفهوم الكفاية الاقتصادية وطريقة قياسها :

ومن ناحية أخرى ، فإن مدخلات أى عملية إنتاجية إنما تعنى التكلفة . فقد توصف طريقتان من طرق الإنتاج بالكفاية التقنية ، ولكن ربما تتضمن إحداهما تكلفة أعلى من الأخرى . والكفاية الاقتصادية Economic efficiency تقيس هذه العلاقة بين القيمة النقدية للمدخلات والقيمة للمخرجات ويمكن أن يتضح هذا المعنى بالرجوع إلى البيانات الواردة بجدول (١) . ومن أجل تبسيط الأمور دعنا نفترض أن أى شركة من الشركات إنما تتحمل نفقات رأسمالية ونفقات للعمالة (أى تتحمل نفقات من أجل تشغيل الآلات كما تتحمل أجور العاملين ويمكن أن يتضح هذا المعنى باستخدام معدل

الفائدة rate of interest ومعدل الأجور rate of wage على التوالى .

دعنا نفترض أن التكلفة الأسبوعية لكل آلة ستصبح ٥٠٠٠ جنية ولكل رجل ٥٠ جنيها وعلى ذلك فإن الشركة (٣) سوف تتكلف (٢×٥٠٠٠ +(١٠٠×٥٠) = ٦٠٫٠٠٠ جنيه ولكن الشركة (٦) سوف تتكلف (١٠ × ٥٠٠٠) + (١٠٠×٥٠) = ٥٥٫٠٠٠ جنيه وهكذا فعلى الرغم من أن كلا الشركتين يتصف بالكفاية التقنية إلا أن الأسعار النسبية للمدخلات تجعل الشركة (٦) أكثر كفاية من الناحية الاقتصادية من الشركة (٣) ، إنها تنتج ١٠٠ سيارة بتكلفة تساوى ٥٥٫٠٠٠ جنية ، فى حين تتكلف المائة سيارة فى الشركة (٣) مبلغ ٦٠٫٠٠٠ جنيه .

ولكن دعنا نفترض فى هذه المرة أن معدل الفائدة قد ارتفع مماتسبب فى رفع تكلفة الآلة الواحدة الى ٦٠٠٠ جنية ، فى حين بقى معدل الأجور كما هو لم يتغير فى هذه الحالة فإن الشركة (٣) سوف تتكلف (٢×٦٠٠٠) +(١٠٠×٥٠) =٦٢٫٠٠٠ جنيه بينما ستتكلف الشركة (٦) (١٠×٦٠٠٠)+(١٠٠×٥٠) =٦٥٫٠٠٠ جنيه . هذا الإرتفاع فى التكاليف الرأسمالية قد حول الميزة الى الشركة (٣) ، التى تعتبر أكثر كفاية من الناحية الاقتصادية من الشركة (٦) . وعلى ذلك يمكن القول بأن الكفاية التقنية ضرورية ولكنها ليست شرطاً كافياً لتحقيق الكفاية الاقتصادية ، تلك التى تقوم على أساس الربط بين أسعار المدخلات وتركيبة المدخلات من أجل اختيار طريقة الإنتاج الأقل تكلفة.

وهكذا يلقى المثال السابق ضوءاً قوياً على طريقة أخرى بديلة فى النظر إلى الكفاية يمكن تعريفها أيضاً بأنها الحصول على مخرجات معينة بأقل تكلفة للمدخلات . وقد رأينا فى الفقرتين السابقتين كيف تم إنتاج ١٠٠ سيارة بأقل تكلفة ممكنة ، فكانت ٥٥ ألف جنيه فى الحالة الأولى و ٦٢ آلاف جنيه فى الحالة الثانية .

دعنا نوضح مفهوم الكفاية الاقتصادية بعبارات أخرى وأمثلة عليها من قطاع التعليم . صحيح أن رجال الاقتصاد ميالون إلى التحقق من أن مدخلات العملية الإنتاجية قد استخدمت أحسن استخدام ممكن من أجل إنتاج أقصى مخرج ممكن (الكفاية التقنية) ولكنهم مطالبون قبل كل شىء بأن يختاروا المدخلات الصحيحة right inputs. إن اختيار مزيج أو خليط المدخلات الأكثر كفاية efficient input-mix يعرف فى بعض الأحيان على أنه الكفاية الاقتصادية ولكن ماذا يعنى على نحو دقيق بالمدخلات أو بخلط المدخلات الأكثر كفاية ؟ للإجابة على هذا السؤال إنه من المهم في

المقام الأول أن ندرك بأنه يوجد بوجه عام أكثر من طريقة لإنتاج مستوى معين من المخرجات . فى العملية التعليمية مثلاً - كأى عملية إنتاجية فى أى نشاط آخر . تتحول مجموعة من المدخلات إلى مخرج ، وربما يتم إنتاج نفس المخرج باستخدام تركيبات مختلفة من المدخلات . فقد يكون هناك مثلاً جامعتان أ ، ب ينتجان نفس المخرج : تنتج الجامعة أ مخرجات بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة للتعليم ، بينما تنتج الجامعة ب مخرجات باستخدام أسلوب المحاضرة لمجموعات كبيرة من الطلاب . وهنا يمكن أن نؤكد مرة أخرى أن إنتاج نفس المخرج باستخدام تركيبات مختلفة من المدخلات معناه أن نفس المخرج يمكن أن ينتج بتكاليف مختلفة . والكفاية الاقتصادية تعنى أن تركيبة المدخلات الصحيحة التى سوف تختار بواسطة رجال الاقتصاد إنما هى تلك التى سوف تخفض إلى الحد الأدنى كلفة إنتاج المخرج . ويمكن أن نوضح هذا المفهوم للكفاية الاقتصادية بمثال عددى بسيط عن التعليم وذلك على النحو التالى (Verry,1977 a , PP. 66-67):-

افترض أن مخرج مدرسة ما فى مرحلة تعليمية معينة هو ٥٠٠ تلميذ وافترض أيضاً أننا فى حاجة إلى نوعين فقط من المدخلات : (أ) المعلمين و (ب) المواد والأدوات (ترمز المواد والأدوات إلى كل المدخلات باستثناء المعلم) . كما يمكن أن نفترض أن تكلفة المعلمين ٥٠ جنيها فى الأسبوع وتكلفة المواد والأدوات هى ١٠ جنيهات لكل فى الأسبوع ونفترض أيضاً أن هناك ثلاث تركيبات للمعلمين والأدوات والمواد قادرة على إنتاج المخرج - وهو ٥٠٠ تلميذ . ولكن أى الطرق هى التى سوف يتم إختيارها ؟ . دعنا نحسب تكلفة كل طريقة من الطرق الثلاثة على النحو المبين فى جدول (٢) .

جدول (٢)
تكلفة طرق انتاج المخرج المدرسى الثلاثة

الطريقة	تكلفة المعلمين	تكلفة المواد والادوات	التكلفة الاجمالية
	عدد المعلمين	المواد والادوات	
أ	١٠ × ٥٠ = ٥٠٠	١٠٠ × ١٠ = ١٠٠٠	٥٠٠ + ١٠٠٠ = ١٥٠٠
ب	١٢ × ٥٠ = ٦٠٠	٤٠ × ١٠ = ٤٠٠	٦٠٠ + ٤٠٠ = ١٠٠٠
جـ	٢٠ × ٥٠ = ١٠٠٠	٢٠ × ١٠ = ٢٠٠	١٠٠٠ + ٢٠٠ = ١٢٠٠

وبالنظر إلى أرقام جدول (٢) ، فإنه يمكن القول بأن من يرى المدارس سوف يختار بالضرورة الطريقة (ب) دون غيرها لأنها تخفض تكلفة المخرج المدرسى – وهو ٥٠٠ تلميذ – إلى الحد الأدنى .

دعنا نستخدم المثال التالى لتوضيح هذا المبدأ وهو أن تخفيض تكلفة خليط المدخلات سيعتمد على أسعار المدخلات النسبية . ولنفترض على سبيل المثال أن رواتب المعلمين ستبقى كما هى ولكن هناك زيادة هائلة فى أسعار المواد والأدوات تلك التى بلغت أربعة أضعاف أكثر من ذى قبل أى أصبحت ٤٠ جنيه لكل وحدة . وإذا أعدنا حساب تكلفة إنتاج المخرج المدرسى وهو ٥٠٠ تلميذ بالطرق الثلاثة (أ ، ب، ج) كما فى جدول (٣) .

جدول (٣)
تكلفة طرق انتاج المخرج المدرسى الثلاثة
(مع تثبيت رواتب المعلمين ورفع أسعار المدخلات الأخرى)

الطريقة	تكلفة المعلمين	تكلفة المواد والادوات	التكلفة الاجمالية
	عدد المعلمين	المواد والادوات	
أ	١٠ x ٥٠ = ٥٠٠	١٠٠ x ٤٠ = ٤٠٠٠	٥٠٠ + ٤٠٠ = ٤٥٠٠
ب	١٢ x ٥٠ = ٦٠٠	٤٠ x ٤٠ = ١٦٠٠	٦٠٠ + ١٦٠٠ = ٢٢٠٠
ج	٢٠ x ٥٠ = ١٠٠٠	٢٠ x ٤٠ = ٨٠٠	١٠٠٠ + ٨٠٠ = ١٨٠٠

فإنه سوف يتضح لنا أن الطريقة التى تعتبر اقتصادية نسبياً فى استخدامها للمواد والأدوات أنها هى الطريقة (ج) ، وبذلك تصبح هى طريقة الإنتاج التى يمكن وصفها بالكفاية الأقتصادية لأنها استطاعت أن تخفض كلفة المخرج المدرسى إلى الحد الأدنى .

وحتى هذه النقطة يمكن أن يثار هذا التساؤل : هل هناك من الأسباب ما يجعلنا نعتقد بأن المخرجات التعليمية من الضرورى أن تنتج بأقل تكلفة ؟ .

يجادل بعض التربويين بأن المعيار الاقتصادى للكفاية الإنتاجية لا يعتبر معياراً ملائماً للتطبيق على معاهد التعليم كالمدارس والجامعات لسبب بسيط وهوأن هذه المعاهد لا تسعى إلى زيادة الأرباح إلى الحد الأقصى ، ولكن المبدأ الذى ينبغى تأكيده وهو أن الموارد النادرة ينبغى أن تأتلف بالطريقة التى تزيد إلى الحد الأقصى من تحقيق الهدف أياً كانت سماته (Woodhall and Blang, 1977, P. 157)

بالنسبة للشركات الصناعية التى عادة ماتطبق النظرية الاقتصادية ، فإن هدف صانعى القرار هو زيادة الأرباح إلى الحد الأقصى . هذا الهدف يكفل بأن أى مخرج سوف ينتج بأقل تكلفة لأنه إذا لم ينتج كذلك ، فالأرباح يمكن أن تزداد باختيار أرخص تركيبة للمدخلات . أما بالنسبة للمعاهد التعليمية ، فإن زيادة الأرباح إلى الحد الأقصى تعتبر بوضوح هدفاً غير ملائم ولا يمكن الاعتماد عليه للكفاية الاقتصادية . صحيح لا يسعى صانعوا القرار التعليمى من أجل (بصرف النظر عن الزيادة إلى الحد الأقصى) تحقيق أرباح نقدية ، غير أنهم مازالوا يحاولون تخفيض تكلفة مخرجات معينة إلى الحد الأدنى، وبرغم كل شىء فمن المعروف أن للتربويين أهدافاً تعتبر عرضة لتقيدات الموارد النادرة ، لذا فإن خفض التكلفة إلى الحد الأدنى ، سوف يتيح الفرصة لهذه الأهداف – مهما كانت – من أن تتحقق إلى أقصى حد ممكن تسمح به تقييدات الموارد النادرة . ولكن الإخفاق فى اختيار واستخدام الموارد بأكثر الطرق فعالية ، إنما يعنى أن الأهداف التعليمية لن تتحقق حتى ولو سمحت الاعتمادات المالية المتاحة . هذا الكلام يبدو صحيحاً من الناحية النظرية ولكن فى التطبيق العملى يبدو الأمر مختلفاً . فالطريقة التى ينظم بها النظام التعليمى ربما تثبط العزم من أجل تحقيق الاقتصاد فى النفقات . فالفرد أو القسم أو المعهد مثلاً الذى يوفر المال (الموارد) فى نشاط ما ، ربما لا تكون لديه الفرصة لاستخدام هذه الموارد فى تحقيق أهداف أخرى فى نشاط آخر . والأموال المدخرة فى هذه الحالة ربما تصادر أو تجمد أو تخفض من الحصص

المستقبلة .(Verry, 1977 a, PP. 67-68)

وهكذا رأينا أن هناك نوعين من الكفاية : كفاية التقنية والكفاية الاقتصادية وتتصف العملية الإنتاجية بالكفاية التقنية إذا أنتجت أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينه من المدخلات كما تتصف بالكفاية الاقتصادية إذا أمكن الحصول على مخرجات معينة بأقل تكلفة للمدخلات . والكفاية الاقتصادية تقيس هذه العلاقة بين القيمة النقدية للمدخلات والقيمة النقدية للمخرجات .

وعلى الرغم من أهمية الكفاية التقنية ، إلا أن الاقتصادى يهدف فى النهاية إلى تحقيق الكفاية الاقتصادية . أما بالنسبة لمخطط التعليم ، فبأى معنى يأخذ هو الكفاية الداخلية ؟

إن مخطط التعليم يأخذ الكفاية بالمعنى التقنى وليس بالمعنى الاقتصادى . وهذا ماستوضحه الدراسة الحالية فى الجزء الثالث منها .

القسم الثانى
المشكلات التى تثار عند محاولة تطبيق تحليلات رجال الاقتصاد للكفاية الداخلية على التعليم

تعرضنا فى الجزء السابق للأسس النظرية لمفهوم الكفاية من وجهة نظر عالم الاقتصاد وحتى يدرك المرء إلى أى مدى يمكن تطبيقها فى مجال التعليم . وقد يعترض البعض على هذا التشبيه بين النشاط التعليمى والنشاط الصناعى وخاصة عندما ينظرون إلى تدفق الأطفال فى النظام التعليمى كالسيارات فى خط تجميع أجزائها . غير أننا فى حاجة إلى التأكيد على أن نظرية الإنتاج ومفهوم الكفاية إنما ينطبقا على أشكال النشاط الاقتصادى وليس فقط على السلع الصناعية . فإذا كنا على سبيل المثال مهتمين بالإنتاج والكفاية فى ميدان الخدمة الصحية ، فإننا سنهتم بكيفية تجميع مدخلات الأطباء والمعدات والمبانى من أجل تحويل الشخص المريض إلى الشخص السليم الصحة . وينطبق مثل هذا التحليل على التعليم كما سبق أن ذكرنا فى الجزء الأول من هذه الدراسة . ولكن بالطبع توجد مشكلات هائلة تواجه الباحث عند تحديد وقياس مخرجات ومدخلات هذه القطاعات الخدمية ومن بينها التعليم . وفيما يلى نعرض لبعض هذه المشكلات التى تصادف من يتصدى لموضوع الكفاية الداخلية في مجال

التعليم بالدراسة والبحث :

أولاً : مشكلات قياس مخرج النظام التعليمى :

فى مجالات الاقتصاد العديدة ، يوجد قليل من الصعوبة فى تحديد هوية المخرج وقياس قيمته . فالفلاح الذى يزرع بنوره يمكن أن يرى على سبيل المثال البطاطس وقد ظهرت فى نهاية دورة الانتاج . ويمكنه عندئذ أن يقيس قيمتها على أساس الثمن النقدى الذى سيتحدد لها فى السوق . وقيمة المخرج من البطاطس إنما تقاس على أساس ضرب عدد الكيلوات منها فى سعرها . ولكن كيف نقيس قيمة المخرج التعليمى؟ الشىء الوحيد المتجسد للمخرج التعليمى هو التلاميذ الذين يظهرون فى نهاية مرحلة من مراحل التعليم . فالطفل فى سن السادسة مثلاً يدخل النظام الإنتاجى بالمدرسة الابتدائية لينتهى من التعليم بها فى سن الثانية عشرة - فالطفل فى سن ١٢ يكون مخرج المدرسة الابتدائية . ولكن كيف نقيس هذا المخرج علماً بأننا لا نعرضه للبيع فى السوق لنحصل على ثمن معين تعبيراً عن قيمته . كيف يقاس المخرج التعليمى إذن ؟ . الواقع أن قياس مخرج النظام التعليمى إنما يواجه عدداً من المشكلات تختلف عن تلك التى يواجهها قياس مخرج النظام الزراعى أو الصناعى (Wagner,1977 a,P. 13)

ومشكلة أخرى وهى أن التلميذ أوالطالب ربما لا يكون هو المخرج الوحيد لنظام التعليم . وهذا ينطبق على وجه الخصوص على التعليم العالى . وربما تنتج شركة ما نماذج مختلفة من السيارات من نظامها فى التجميع أو ربما ينتج الفلاح أنواعاً مختلفة من المحاصيل من أرضه وكذلك المدرسة فإنها ربما تنتج مستويات مختلفة من التلاميذ وأيضاً الجامعة تنتج مستويات مختلفة من الخرجين . ولكن إنتاج الخريجين بالجامعة ربما لا يكون هو المخرج الوحيد؛ ذلك لأن الجامعات لها وظيفة أخرى وهى إجراء البحوث العلمية . وهذا يثير قضية قياس مخرج هذه الأبحاث العلمية ومحاولة ربطها بطريقة ما بمخرج التدريس (Wagner, 1977 a, P. 14)

هذه باختصار المشكلات التى تواجه قياس مخرج النظام التعليمى ، ولكن كيف يمكن التغلب عليها ؟

١- المخرج الاجمالى للتعليم :

إن التوزيع بالتجزئة (أو القطاعى) Retail distribution - كما هو معروف- يوفر

خدمة ، تلك التى تثمن فى السوق ، والمستهلكون على استعداد أن يدفعوا كل حسب مقدرته من أجل شراء السلع بالكميات التى تناسبهم وقيمة هذه الخدمة التى وفرها الموزع بالتجزئة تقاس على أساس الفرق بين ما يدفعه للسلع من ثمن وما يحصل عليه منها فى السوق . وهذا هو قيمة مخرجه ولكن هذه لا يمكن أن تكون هى حالة التعليم ، لأن نسبة كبيرة من الخدمات التعليمية لا تباع ولا تشترى من خلال السوق. ومع ذلك فإن قيمة مخرج التعليم يمكن أن تقاس بمقدار ما ينفق على الخدمات التعليمية كالإنفاق على رواتب أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية ، وتكلفة المبانى والتجهيزات والمواد والأدوات (Wagner, 1977 b, PP. 19-20) فإذا كانت هناك حاجة إلى بعض المقاييس لقيمة المخرج التعليمى لأغراض حساب الدخل القومى ، فإن الطريقة المعيارية Standard approach هى فى استخدام الإنفاق على المدخلات كمقياس توكيلى Proxy measure لقيمة المخرج . وهكذا يقيم التعليم فى الحسابات القومية بتكاليف العمل والأدوات والمواد (Woodhall and Blaug, 1977 , PP. -156) ولكن هذا الحل لاجدوى منه لأغراض تحليلات الكفاية بالمعنى الاقتصادى ، حيث لايمكن أن يساعد فى إقامة علاقة بين المدخلات والمخرجات فإذا قيل لنا مثلاً أن المخرج التعليمى قد زاد بنسبة ١٠٪ فى سنة ما – حتى ولو أخذنا فى الحسبان آثار التضخم – فإننا ينبغى أن نعرف أن المدخلات قد زادت بنسبة ١٠٪ . صحيح من الممكن أن يكون قد تم تعيين الكثير من الناس وتشييد الكثير من المبانى واستخدام الكثير من الموارد ، ولكننا لا نعرف ما إذا كان كل هذا قد ترجم إلى زيادة فى المخرجات أم لا ؟ . فالمدخلات ربما تزداد بنسبة ١٠٪ ولكننا لانعرف ما إذا كانت المخرجات قد زادت هى الأخرى بنسبة ١٠ أو ١٥ أو حتى صفر٪ ؟. وهذه فى الحقيقة مشكلة شائعة فى عدد من الخدمات التى لا تتوافر من خلال السوق (Wagner, 1977 b, P. 20)

وهكذا فالتعليم حينما يقيم أويثمن من خلال مدخلاته ، فإن ذلك بسبب استحالة الحصول على تقييم أو تثمين نقدى money valuation لإجمالى المخرج total output ولكن هل من الممكن أن نقدر Valuation إجمالى المخرج التعليمى بحدود مادية Physical terms مثل أعداد التلاميذ أو الطلاب ؟ ومثلنا فى هذه الحالة مثل من يقيم مخرج التوزيع بالتجزئة على أساس عدد الناس الذين يتسوقون فى السوق بصرف النظر عن عدد المرات التى يذهبون فيها من أجل التسويق أوقيمة السلع التى يشترونها.

ولكن المشكلة التى تواجه المرء هنا هى كيف سيتم تجميع التلاميذ أو الطلاب بالنظام التعليمى كله فى رقم واحد. فالتلاميذ فى المدرسة الابتدائية يحصلون على خدمات تعليمية مختلفة عن تلك التى يحصل عليها طلاب المدرسة الثانوية وكلاهما يحصل على خدمات تعليمية مختلفة عن تلك التى يتلقاها الطلاب فى الجامعة . كما يستفيد البعض من الخدمات التعليمية طوال ساعات الدوام المعتادة ، بينما يستفيد البعض الآخر منها بعض ساعات الدوام المعتادة . (Wagner, 1977 b, P. 20)

وهكذا رأينا أن التقييم النقدى أو المادى للمخرج الإجمالى للتعليم ليس ممكناً وذلك بسبب وجود بعض المشكلات التى سبق الإشارة إليهما . وإذا كان الهدف هو القيام بتحليلات عن الكفاية ، فإننا لا ينبغى أن نتجه إلى قياس مخرج النظام التعليمى كله ، بل ينبغى أن نتجه إلى قياس على المستوى القطاعى أو المؤسسى : إنه ربما يكون من الممكن – على سبيل المثال – أن نقيس المخرج على مستوى مرحلة تعليمية معينة ، أو على مستوى جامعة أو مدرسة معينة أو كلية معينة .

٢– مخرجات الجامعة :

ينظر إلى الجامعة كشركة متعددة النتاج multi-Product firm تقوم بوظائف عديدة أهمها القيام بالأبحاث العلمية وتعليم الطلاب بمرحلتى الليسانس والبكالريوس والدراسات العليا (Woodhall and Blaug, 1977, P. 157)

أ– **مخرج البحث العلمى :** Research Output يصعب فى الحقيقة قياس مخرج البحث العلمى ، لذا فإنه عادة ما يقاس بمدخلاته research input فالنشاط البحثى لأى معهد أو كلية يمكن أن يقاس على أساس عدد الباحثين العلميين وقيمة أجهزتهم العلمية وقيمة المنح البحثية التى حصلوا عليها وهكذا دواليك . ولكن هذا كله لا يخبرنا بشىء عن قيمة مخرجات النشاط البحثى ، لأن معظم نتائج الأبحاث العلمية لاتستبدل فى مكان السوق . إن مخرج البحث العلمى يعتبر سلعة عامة ، استهلاكها بواسطة شخص ما لا تنقص من استهلاك شخص آخر لها . وهذا يعنى أن مخرج البحث العلمى ينبغى أن يكون متاحاً بالمجان ، وهذا يتطلب تمويلاً عاماً (Wagner, 1977 b, P. 22)

وهناك من يرى أن مخرج البحث العلمى يمكن أن يقاس بطريقتين : الأولى تقوم على أساس عمل إحصاء بالكتب والمقالات المنشورة لأعضاء كل قسم مدى

عامين مثلاً وبحساب المتوسط يمكن الحصول على مقياس للمنشورات السنوية لمخرج البحث العلمى للقسم . والثانية ، تقوم على أساس عمل مؤشر an index لمخرج البحث العلمى للقسم وهو عدد الساعات السنوية التى قضاها أعضاء الهيئة التدريسية على البحث العلمى الشخصى Personal research ويمكن تحديد الوقت الذى قضى فى البحث العلمى من خلال مسح شامل لوقت أعضاء الهيئة التدريسية ، علماً بأن هذا الوقت الذى سيتم تحديده يعتبر مدخلاً an input أكثر منه مخرجاً an output وهذا بالضرورة يجعل المقياس غير مناسب بالمرة لعمل دراسات التكلفة - الفائدة لمخرج البحث العلمى (Verry, 1977 b, P. 200)

وقد تدعى بعض الكليات الجامعية أنها تساهم أكثر من غيرها فى مجال البحث العلمى وتجادل بأن ذلك ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار عند حساب مخرجات هذه الكليات أو كفايتها . فإذا استخدمت كليتان نفس المستوى من المدخلات لإنتاج نفس مخرج التعليم ولكن تدعى واحدة من هذه الكليات بأنها تنتج مخرجاً عالياً من البحث العلمى فإنه من حقها أن تدعى بأنها تعتبر أكثر كفاية من غيرها . (Wagner, 1977 b, PP.22-23).

ب- مخرج التعليم : Teaching output ليس من السهل قياس مخرج التعليم ، ويمكن أن ندرك مقدار صعوبة هذا القياس لو أننا تصورنا أن هناك كلية تتكون من طالب واحد ثم تساءلنا فى يوم تخرجه عن نوع المخرج التعليمى الذى حصل عليه ؟ تأتى الإجابة عادة بأن هذا المخرج يشتمل على أشياء كثيرة ومتعددة ومنها على سبيل المثال الحقائق والمفاهيم التى تعملها وأساليب التفكير التى اكتسبها والتغيرات السلوكية التى حدثت فى نظرته إلى الأمور وفى قيمه واتجاهاته . وإذا ماتساءل البعض - بعد ذلك - عن الكيفية التى سوف تؤثر بها كل هذه الأشياء فى حياة هذا الطالب المستقبلية وفى أسرته وفى المجتمع ، فإن صعوبة الإجابة على مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات (كومبز ١٩٧١، ص ٩٢).

فإذا افترضنا أن المخرج يمكن أن يقاس على أساس أداء الطلاب فى الامتحانات فإنه من المهم أن نقدم هنا مفهوم القيمة المضافة Concept of value added فعند قياس المخرج output الذى أنتج بمختلف المدخلات ، فإننا

ينبغى أن نسحب القيمة المضافة إلى المخرج من تلك المدخلات وليس إلى المخرج الإجمالى total output . فى مرحلة التعليم العالى مثلاً ، ربما يحصل الطلاب الذين يدرسون فى الجامعة على علامات أعلى فى نهاية المقررات التعليمية التى درسوها عن الطلاب الآخرين الذين يدرسون فى الجامعة . ولكن هذا يعتبر مقياساً لإجمالى مخرجاتهم ، أنه يقيس مستوى مهاراتهم فى نهاية المقرر ولكنه لم يخبرنا بأى شىء عن ما أضيف إلى مهاراتهم كنتيجة لدراسة مقررات معينة بالذات . (Wagner, 1977 b, P. 27) .

إن قياس القيمة المضافة إلى الطلاب كنتيجة للقيام بعملية التعليم يتطلب قياس كمية المعرفة التى يمتلكها الطلاب قبل بدء دراسة المقرر التعليمى وفى نهايته (Scott, 1977, P. 150) لذا ينبغى أن يعطى الطلاب اختباراً قبل دراسة المقرر التعليمى واختباراً بعد دراسته والفرق فى أداء الطلاب بين الاختبارين إنما يقيس المخرجات التعليمية للمقرر التعليمى نفسه الذى درسه الطلاب (Wagner, 1977 b, P. 22)

هذا الإجراء فى الحقيقة ربما يكون ممكنا فى مقرر واحد فى معهد واحد . فالطلاب فى جامعة الزقازيق – كلية التجارة الذين يقضون السنة الأولى مثلاً فى دراسة مبادىء الاقتصاد يمكن أعطاؤهم اختباراً قبل وبعد دراسة المقرر التعليمى فى كل سنة . الفرق فى المخرجات التعليمية للمقرر التعليمى يمكن أن يقاس كل سنة بهذه الطريقة . إنه من المعقول أن نفترض أن مقرر الاقتصاد فى معهد ما سوف يكون متشابهاً من سنة إلى أخرى ، ولكن الأمور تصبح أكثر صعوبة حينما نقارن بين المقررات التعليمية فى عدد من الكليات ، فالمقارنة بين مقررات تعليمية فى معاهد تتمتع بالاستقلال افتراض لا يمكن أن يكون ممكناً . فمقرر الاقتصاد الذى يدرس فى السنة الأولى بجامعة الزقازيق مثلاً ربما يختلف عن مقرر الاقتصاد الذى يدرس فى جامعة عين شمس . لذا فإن تطبيق اختبار واحد على الطلاب بالجامعتين سينتج عنه نتائج مختلفة ويرجع ذلك – ضمن عوامل أخرى – إلى الفرق بين المقررين فى المحتوى الذى يعلم . ومن هنا فإنه ليس من العدل أن نقارن بين المعهدين .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فالطالب – كما هو معروف – أحد المدخلات الهامة للعملية التعليمية . إنه يشكل المادة الخام التى ينصب عليها

العمل التربوى، والأمل أن يضاف إليهما بعض القيمة فى نهاية المطاف . ولكن المشكلة التى تثار هى أن هذا المدخل ليس متجانساً . فإذا كان من الممكن قياس مدى معرفة الطلاب فى بداية المقرر التعليمى ، فالمشكلة التى لازالت باقية وهى أن بعض الطلاب سيتعلمون أكثر من غيرهم نتيجة لبعض القدرات الفطرية (Scott, 1977, P. 151)

وهكذا رأينا بعض الصعوبات التى تتضمنها محاولات قياس مخرج التعليم بالجامعة . وقد يكون من الأفضل أن نحصر أنفسنا فيما يمكن قياسه . وليس من المدهش أن تستخدم أعداد الخريجين كأبسط وأقل المقاييس دقة للمخرجات التعليمية (Wagner, 1977 b, P. 30) إن المنتج النهائى end-product فى حالة التعليم العالى الذى نحن بصدده هو الطلاب الذين أكملوا دراساتهم بنجاح وحصلوا على الدرجة العلمية . ومن هنا فإن عدد الدرجات العلمية السنوية التى تمنح كل عام تؤخذ كمؤشر للمخرج التعليمى بالجامعة (Woodhall and Blaug, 1977 , PP. 158-160)

وفى هذا الشأن ينبغى أن نلاحظ :

١- أن هذا الرقم لا يأخذ فى الاعتبار الطلاب الذين تركوا قبل أن يكملوا مدة الدراسة المحددة هؤلاء هم المتسربون (الذين يتركون الجامعة باختيارهم لأسباب خاصة أو قد تجبرهم الجامعة على تركها من خلال أساليب الإمتحانات وتقدير الدرجات) . "ومن المسلم به أن الذين لا يكملون التعليم فى مرحلة معينة لا يمثلون فاقداً تاماً ، فهؤلاء يحملون معهم قدراً معيناً من التعليم ويتناسب هذا القدر كثرة أو قلة مع المدة التى قضوها فى التعليم . غير أن النقطة الهامة هى أن المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها اعتادت أن تميز تمييزاً حاداً بين المنتجات التامة وغير التامة ."(كومبز ١٩٧١، ص ٩٣).

٢- إن التعليم يتضمن أكثر من إكمال المقررات والنجاح فى الإمتحانات ، ولكن لا يوجد لدينا حتى الآن أى معلومات كمية عن نفاذ البصيرة الذهبية وحب الاستطلاع والنضج الاجتماعى والوعى الشخصى والاجتماعى أو الكثير من المنتجات الجانبية الأخرى المرغوبة للتعليم العالى (Woodhall and Blaug , 1977 , P. 158)

٣- حينما يؤخذ العدد الاجمالى للخريجين كمقياس للمخرج ، فإنه لا يمكن

التمييز بين الدرجات العلمية التى تمنح في الكليات الجامعية المختلفة فحسب بل أيضاً بين الدرجات العملية التى تمنح فى مرحلتى الليسانس والبكالريوس والدراسات العليا . وفى غياب الإختبار الذى يمكن تطبيقة قبل بدء المقرر التعليمى ، فإنه لا يمكن الإدعاء بأن الحاصلين على تقدير ممتاز يمثلون مخرجاً نهائياً صافياً أو قيمة أعلى من الحاصلين على تقدير جيد جداً . (Wagner, 1977 b, P. 31)

ج- مخرجات التعليم والبحث العلمى للجامعة :أى محاولة لقياس المخرجات الرئيسية لجامعات (التعليم والبحث العلمى) إنما يتضمن كما رأينا مشكلات هائلة . والحل الوحيد هو أن نتجاهل تماماً كل المخرجات غير التعليمية لعدم قابليتها للقياس . ويجب الإعتراف منذ البداية بأن القيام بدراسة دقيقة سيكون له قيمة أفضل من القيام بدراسة طموحه ولكنها غير دقيقة لذا ينبغى الإقتناع بما يمكن قياسه . أما عن المخرجات الأخرى غير القابله للقياس ، فإنه يمكن أن تقدر على أساس أحكام نوعية أو كيفية qualitatve Judgement يقوم بها ذوو الدراية الواسعة بهذا المجال . فإذا أوضحت النتائج تفاوتاً فى مخرج التعليم بين جامعتين ، فإنه يمكن أن ندع الأخرين يحكمون على ما إذا كانت هذه متوازنة مع التفاوت فى المخرجات الأخرى . فإذا اتضح أن الجامعة أ مثلاً أكثر كفاية فى مخرج التعليم من الجامعة ب ، فإنه ينبغى أن نحكم على ما إذا كانت الجامعة ب قد عوضت عدم الكفاية النسبية فى مجال التعليم بالقيام بالمزيد من الأبحاث العلمية. وحينما يحدث ذلك ، فإن هذا يعتبر على نحو جوهرى حكماً قيمياً Value judgement (Wagner, 1977 b, P. 32)

ومن الجدير بالذكر أن رجال الاقتصاد سوف يرفضون قياس مخرج التعليم بنسبته إلى جملة ماتنفقه الجامعة وإنما يفضلون أن ينسب مخرج التعليم إلى تكلفة التعليم teaching cost فقط . ولكن المشكلة هى كيف نحدد هذا الجزء من النفقات الذى يذهب إلى تعليم وذاك الجزء الذى يذهب إلى البحث العلمى ؟ ربما يبدو للبعض أن رواتب المحاضرين بالجامعة يمكن أن تؤخذ على أنها تكلفة التعليم ، ولكن ينبغى أن نعلم بأن هؤلاء المحاضرين يقضون جزءاً من وقتهم فى الواقع على البحث العلمى . ومما لا شك فيه أن البحث العلمى لاينمى المعرفة الإنسانية فحسب بل يحسن من نوعية التعليم quality of teaching وهكذا تعتبر مخرجات البحث

العلمي والتعليم منتجات مشتركة joint products لتكلفة مشتركة ، ويصعب أن نحدد أى جزء من التكلفة يذهب إلى التعليم وأى جزء يذهب إلى البحث العلمى ,Wagner) (1977 b, P. 32 وإذا حدث وأن تبنى المرء توزيعاً معيناً لإجمالى أو متوسط تكاليف المخرجات المنفصلة (أى التعليم والبحث العلمى) ، فإن ذلك يعتبر أمراً تعسفياً . (Verry, 1977 c,p. 200)

وإذا كنا نسلم بأن البحث العلمى يحسن من نوعية التعليم ، إلا أنه ينبغى أن نعلم بأن قياس المخرج بمؤشر أعداد الخريجين لا يعكس هذا التحسن فى النوعية ربما ينادى البعض بضرورة تجاهل لنشاطها البحثى والتركيز بقدر المستطاع على عملية التعليم من أجل زيادة أعداد الخريجين . وهذا يتطلب أن تزيد الجامعة من أعداد الطلاب المقبولين بها وأن يكرس أعضاء هيئات التدريس وقتاً أكبر للتدريس ووقتاً أقل للبحث العلمى . وبذلك يمكن أن يزداد مخرج التعليم فى حين سينخفض مخرج البحث العلمى . ولكن القبول بالمناقشة التى أثيرت فى الفقرة السابقة عن أثر البحث العلمى على عمليات التعليم ، فإن نوعية المخرج سوف تتدنى . فمن المسلم به أن مقرراً تعليمياً يدرس بواسطة محاضرين يقومون بالكثير من الأبحاث العلمية – مع بقاء الأشياء الأخرى متساوية – فإن مستوى تحصيل طلابه يكون أعلى من مقرر تعليمى يقوم بتدريسه محاضرون يقومون بالقليل من الأبحاث العلمية (Wagner, 1977 b, P. 32)

٣- مخرجات المدارس :

ولكن من أى ناحية تختلف المدارس عن الجامعات فى المخرجات ؟ الواقع أن محاولات قياس مخرجات المدرسة إنما تواجه من عدة نواحى نفس المشكلات التى يواجهها قياس مخرجات التعليم العالى . وإذا كانت معاهد التعليم العالى لها عدة – مخرجات فكذلك المدارس . ولكن هناك فرقاً واحداً وهو أن للجامعات مخرجات غير تعليمية non-teaching output تلك التى ترتبط بأهداف أخرى إلى جانب تلك الأهداف التى تتعلق بالطلاب . فالبحث العلمى بالجامعة مثلاً يقوم به أعضاء هيئات التدريس وبمساهمة مدخلات أخرى التى قد لا يرتبط بعضها بتعليم الطلاب . أما بالنسبة للتعليم المدرسى ، فإنه يوجد العديد من المخرجات وكلها فعلاً لها علاقة بالطلاب فكل أهداف المدارس تتصل بما يمكن أن يتحقق في التلاميذ أو الطلاب . وربما يكون الاستثناء

الوحيد هو وجود المراكز الاجتماعية بالمدارس التى تربط أهدافها بما يمكن أن توفره للآباء والبالغين وليس للطلاب . إن الصعوبة التى تثار هنا ليس بسبب التمييز بين المخرجات التعليمية وغير التعليمية كما هو الحال فى التعليم العالى ولكن فى التحديد بدقة لعناصر المخرجات التعليمية . ولكن هذه الصعوبة ربما يمكن أن تبسط على أساس التمييز بين المخرجات المعرفية وغير المعرفية .(Wagner, 1977 b, PP. 34-37)

أ-المخرجات المعرفية : ومن حيث المبدأ ، فإن طريقة قياس مخرجات التعليم العالى يمكن أن تطبق بالمثل على حالة التعليم المدرسى فبالنسبة لأى فئة عمرية ، فإن الأهداف يمكن أن تحدد وتوضع المناهج وتعد الاختبارات المقننه ويعطى التلاميذ اختبارات قبل المقرر التعليمى وبعده ، مع الأخذ فى الحسبان العوامل غير المدرسية التى تؤثر على الأداء مثل نسبة الذكاء ، الخلفية الأسرية .. الخ . وبذلك يمكن الحصول على قياس للقيمة المضافة لمهارات التلاميذ المعرفية بواسطة المدرسة نفسها . ومعنى هذا بعبارة أخرى أننا عندما نعطى التلاميذ اختباراً قبل المقرر التعليمى وبعده فى مختلف مجالات المهارات المعرفية ونقيس التغير فى متوسط النسبة المئوية للعلامات فإنه يمكننا أن نحصل على مؤشر للقيمة المضافة بالمعنى الذى أوضحناه عندما كنا نتحدث عن قياس مخرجات العملية التعليمية بالجامعة (Wagner , 1977b,P.35)

فى حالة التعليم العالى – كما هو معروف – يوجد متطلبات عامة للإلتحاق به ، لذا فإن مستوى أدنى للتحصيل ربما يكون متوقعاً فى اختبار المقرر التعليمى ، ولكن من المتوقع فى حالة المدارس أن تكون هناك تفاوتات واسعة بين الطلاب فى هذه الناحية . ومعنى ذلك أن هناك عوامل خارج جدران المدرسة لها تأثير هام على أداء الأطفال بالمدرسة وأنه من الصعوبة بمكان أن ننسب التحسن فى العلامات أو القيمة المضافة إلى التلاميذ إلى مساهمة المدرسة .. وبكلمات أخرى فإن الفوارق فى المهارات المعرفية كما تقاس بعلامات الأختبارات المقننه من الأكثر إحتمالاً أن تتأثر بالذكاء والخلفية التربوية ودخول الآباء والحياة الأسرية .. الخ أكثر من التنوع فى مدخلات المدرسة . (Wagner, 1977b, P. 35-37)

ب- المخرجات غير المعرفية : يتوقع معظم الآباء من المدرسة أن تغرس القيم الخلقية فى نفوس الأبناء . وفضلاً عن ذلك ، فالمدرسة بيئة اجتماعية ولها وظيفة أكبر في أعداد الطلاب للحياة في بيئتهم المحلية وفي المجتمع الواسع وذلك

بإكسابهم ليس فقط المهارات المعرفية بل أيضاً المهارات الاجتماعية . ومن المتفق عليه بوجه عام أن المدارس ينبغى أن تؤكد على قيم مثل الأمانة والعدالة والتسامح والاهتمام بالآخرين . ولكن الاتفاق قليل جداً حول ماهو المطلوب لحياة اجتماعية ناجحة . ويجادل البعض بأنه لكى يعيش الأطفال كبالغين فى عالم تتزايد فيه الضغوط ، فإنهم فى حاجة الى امتلاك الرغبة فى الإنجاز ، والدافعية للنجاح والاستعداد للمناقشة ، وهلم جرا . ويجادل البعض فى أن القدرة على العمل مع الآخرين والتعاون من الأمور الأساسية فى الإعداد الإجتماعى للمرء . وفى جانب مختلف يجادل البعض فى أنه لكى ننتج مواطنين صالحين اجتماعياً واقتصادياً ، ينبغى على المدرسة أن تعلم احترام السلطة والقدرة على طاعة الآخرين بينما يجادل البعض الآخر فى أن هذا الهدف يتحقق على أحسن وجه باكتساب الأطفال روح التساؤل والنقد باستمرار . إن نجاح المدرسة فى الواقع ينبغى أن يقاس ليس فقط بالأداء فى الامتحان ولكن بأمور أخرى أيضاً مثل انخفاض معدل تخريب الممتلكات العامة (Wagner,1977b,P.37)

والسؤال الهام هو كيف يمكن قياس المخرجات غير المعرفية للمدارس ؟ إنه من الممكن من حيث المبدأ - استخدام الاختبارات النفسية لقياس الاتجاهات والقيم والدافعية ... الخ . ولكن الاختبارات ينبغى أن تعطى قبل مرحلة التعليم وبعدها لكى نتعرف على التغيرات التى حدثت فى هذه الفترة . والمشكلة - كما هو الحال فى اختبارات المهارات المعرفية - فى أن يعزى ماحدث من تغير إلى المدرسة نفسها . والواقع أن الاتجاهات والقيم (أكثر من المهارات المعرفية) من المحتمل أن تحدد خارج جدران المدرسة أكثر من بين جدرانها (Wagner, 1977b,P.37)

ونظراً للصعوبات التى تتضمنها محاولات قياس مخرجات المدارس المعرفية وغير المعرفية تؤخذ أعداد التلاميذ أو أعداد الناجحين فى الامتحان فى معظم الأحيان على أنها مقياس لمخرجات المدارس .. وهذه تعتبر مقاييس لمخرجات إجمالية gross output وليست مقاييس لمخرجات صافية net output كما أنها لم تقنن لكى تأخذ فى الحسبان المؤثرات غير المدرسية (Wagner, 1977b,P. 38)

ثانياً : مشكلات قياس مدخلات النظام التعليمى :

مدخلات التعليم – كما سبق أن ذكرنا – تشبه مدخلات العملية الإنتاجية فى أى نشاط اقتصادى . فالفلاح – مثلاً – يستخدم مدخلات العمل (العمال الزراعيين) ورأس المال (الجرارات) والمواد (السماد) لكى ينتج محصوله الزراعى . وتتضمن مدخلات التعليم المواد الأولية (فى شكل الطلاب) والعمل (فى شكل أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية) ورأس المال (فى شكل مبانى وتجهيزات) والمستلزمات فى شكل الكتب والدفاتر ، الأقلام .. الخ والتى تستخدم من أجل توفير الخدمات التعليمية .

والمدخلات فى أى عملية إنتاجية – كما هو معروف – تعنى التكاليف وللقيام بتحليلات الكفاية بالمعنى الإقتصادى ، ينبغى تحديد القيمة النقدية الحالية لكل مدخل من المدخلات السابق ذكرها طبقاً للتغيرات التى تحدث فى الأسعار. وتتمثل الصعوبة الرئيسية فى التعبير عن هذه المدخلات بالأسعار الحقيقية وجمعهم فى مؤشر واحد (Woodhall and Blaug ,1977 vp.158)

ولكن هناك مشكلات عديدة مازالت تثار فى هذا الشأن فالطالب مثلاً – يعتبر مدخلاً ، فهل يؤخذ الوقت الذى يقضيه فى التعليم فى الاعتبار عند حساب تكلفة التعليم؟ .

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بالتعليم العالى وهى الإنتاج المشترك لمخرجات مختلفة فالجامعة على سبيل المثال تنتج الخريجين وتجرى الأبحاث العلمية. إنها تستخدم نفس أعضاء هيئات التدريس والمبانى والأجهزة فى انتاج كلا المخرجين . هل يمكننا أن نحسب بدقة تكلفة الخريج وليس التكلفة المشتركة لإنتاج الخريج والأبحاث العلمية معاً ؟.

هذه وأمور أخرى ستعالج فى هذا الجزء ، وأهم هذه الأمور الفرق بين دراسات الكفاية ودراسات تحليل التكلفة الفعالية Cost-effectiveness analysis كما رأينا، تتطلب دراسات الكفاية تحليلاً للمدخلات والمخرجات ، ولكن بسبب الصعوبة المتأصلة فى بناء مقاييس المخرج ، يمكن استخدام طريقة تحليل التكلفة – الفعالية ، ولكن إذا كان هناك اتفاق على أن المخرجات واحدة بالنسبة لمختلف الخيارات . فى هذه الطريقة يتركز التحليل على جانب التكلفة لنرى أى الخيارات ينتج المخرج بأقل تكلفة .

١- تكلفـــة التعلــــم :

بهدف القيام بتحليلات الكفاية ، فالاقتصادى مطالب بتحديد القيمة الحقيقية

لكل مدخل من مدخلات العملية التعليمية مثل العمل الذى يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية ورأس المال المستخدم (كالأبنية والتجهيزات) .. الخ . إن القيمة الحقيقية لرواتب المعلمين مثلاً (والتى تعتبر دالة لمستوى المؤهلات وطوال مدة الخبرة) يمكن أن تزود الاقتصادى بتقدير لمدخل وقت المعلم . كما أن القيمة الحقيقية لرأس المال (كالأبنية والتجهيزات) المستخدم فى العملية الإنتاجية (والتى تعتبر دالة لعمرها الأفتراضى ومعدل استهلاكها السنوى والتغيرات التى تحدث فى أسعارها) يمكن أن تزود الاقتصادى بتقدير لمدخل رأس المال . ولكن تحديد القيمة الحقيقية لكل مدخل من المدخلات ليس بالأمر السهل ، فهناك العديد من المصاعب التى تكتنفها . ويكفى أن نشير هنا الى مشكلتين فقط لارتباطهما الوثيق بحساب الكفاية فى التعليم :

أ- تكلفة الفرصـــــة البديلـــة : Opportunity costs يعتبر الطالب مدخلاً هاماً من مدخلات العملية التعليمية . فالوقت الذى يقضيه فى التعليم والجهد الذى يبذله من أجل تحصيل العلم يؤثر بالضرورة فى أدائه وبالتالى فى مخرج التعليم ، غير أن وقت الطالب نادراً مايؤخذ فى الاعتبار عند حساب تكلفة التعليم (Wagner, 1977 a,p.14) إن وقت الطلاب يعتبر فى الحقيقة فرصة بديلة كبيرة ، لأن الطلاب إذا لم يكونوا يدرسون ، فمن المفترض فيهم بأنهم يعملون ويكسبون . فالدخول المكتسبة التى ضيعوها حينما كانوا بالتعليم فى مرحلة معينة إنما تمثل قيمة النقد التى تعزى إلى وقتهم (Woodhall and Blaug,1977,p.162)

فالوقت الذى يقضية الطلاب فى المدرسة أو الاستعداد لها لابد وأن يكون له ثمن وطالما أن الوظائف فى متناول الأفراد فى مثل سنهم وخبراتهم – سواء بدون تعليم أو بقليل من التعليم نسبياً – فإن بعضاً من الدخل يمكن أن يجنيه الطلاب إذا اختاروا العمل مفضلين ذلك على الذهاب إلى المدرسة . ويعتبر هذا الدخل الضائع بسبب انتظام التلاميذ بالدراسة فى المؤسسات التعليمية تقدير لمدخل وقت الطلاب (لمزيد من التفاصيل ارجع إلى العدوى ، ١٩٧٤ ، ص ٢٠٢-٢٠٨) .

ب- التكلفة المشتركة :Joint costs تنتج معاهد التعليم – كما هو معروف – مخرجات متعددة يتوقف بعضها على بعض ، يطلق عليها منتجات مشتركة

Joint Products إنتاجها يتضمن تكلفة مشتركة Joint Costs وربما يكون من المفيد أن تركز المناقشة على الجامعات بوجه خاص لأنها تنتج التعليم والبحث العلمى اللذين يشكلان المثل اللافت للنظر للمنتجات المشتركة (على الرغم من أن الجامعات ربما تنتج أكثر بالاضافة إلى ذلك) ذات التكلفة المشتركة ، إن غذاء المواشى على سبيل المثال يعتبر مدخلاً لانتاج كل من الجلود واللحوم وكذلك فإن الكثير من وقت مدرسى الجامعة يعتبر مدخلاً لكل من التعليم والبحث العلمى . والسؤال الذى كثيراً ما يثارهو كيف يمكن أن نوزع هذه التكاليف المشتركة بين مخرجين أو أكثر ؟ كيف يمكن أن نوزع مثلاً رواتب أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة بين تعليم الطلاب والبحث العلمى ؟ والواقع أن السؤال كيف نوزع التكاليف المشتركة على المخرجات المنفصلة فى عملية إنتاج مشتركة يعتبر سؤالاً غير مناسب ويدل على سوء الفهم . فإذا كانت التكاليف فى الحقيقة مشتركة فإنه لاتوجد طريقة معينة لتوزيعها بين المخرجات المنفصلة . ,Verry) (a,p.69. 1977 وهنا يجادل بعض أساتذة الجامعات فى أن وظيفتى التعليم والبحث العلمى فى الحقيقة لا يمكن أن ينفصلا بصرف النظر عن جانب التكاليف . ولسوء الحظ فإن أثر التعليم على البحث العلمى أو العكس بالعكس لا يمكن قياسه بأى طريقة لها معنى وأنه من الصعب أن يكون المرء دقيقاً فى هذه الناحية .(Wagner, 1977 d,p. 173)

٢ – تحليلات التكلفة / الفعالية :Cost-effectiveness analysis

يتطلب التوزيع الفعال للموارد – بوجه عام – أن يقارن رجل الاقتصاد تكلفة النشاط أو المشروع المقترح بالفوائد المتوقعة منه . وعندما تتمثل المشكلة أساساً فى الاختيار بين عدد من المشروعات ، فإن المشروع الذى سوف يتم اختياره للتنفيذ هو المشروع الذى سوف يدر أكبر الفوائد الصافية المتوقعة . (الفوائد – التكاليف) ويطلق الاقتصادى على مقارنة التكاليف بالفوائد مصطلح تحليل التكلفة – الفائدة . Cost benefit analysis ولكن هذا النوع من التحليل ليس من الأمور السهلة لأنه يعرض عدداً من التساؤلات المفاهيمية والتجريبية والتى تعتبر على درجة كبيرة من الصعوبة . إن الحاجة إلى قياس فوائد الإنفاق التعليمى تتطلب قياس وتثمين مخرجات التعليم فى المرحلة المعنية قيد البحث ، ولكن قياس المخرج التعليمى وتقدير قيمته تعتبر على وجه

الخصوص مشكلة شائكة وليست سهلة(Verry, 1977a,P.44)

ومن ناحية أخرى ، هناك بعض الحالات التى تكون المعلومات الخاصة بالتكلفة هى وحدها المطلوبة . وهذا يمكن أن يحدث إذا كانت الفوائد المتوقعة لمشروعين أو نشاطين متماثلة ، لذا فإن الاختيار بينها يمكن أن يتم ببساطة على أساس المقارنة بين تكاليف المشروعين أو النشاطين ، حيث يتم اختيار المشروع أو النشاط الذى ينتج المخرج بأقل تكلفة ويعرف هذا المنهج باسم تحليل التكلفة – الفعالية ، وفيه يعفى الباحث من تقدير قيمة المخرجات التعليمية بالحدود النقدية (Verry,1977 a,PP.44-45) وفى هذاالصدد يمكن أن يبرز هذا التساؤل : هل يمكن للقرارات التى تواجه صانعى السياسة التربوية أن تبنى فى إطار هذا المنهج ؟

يبدو أن تحليل التكلفة – الفعالية منهج غير ملائم بالنسبة لعدد من الخيارات التربوية . فهل تنتج مدارس الثانوى العام ومدارس الثانوى الفنى (زراعى /صناعى / تجارى) نفس المخرج بحيث يمكن للحكومة أن تقرر ببساطة منهجها تجاه التعليم الثانوى على أساس التكلفة ؟ الإجابة ستكون بالطبع بالنفى ، لأن مقارنة واضحة بين التكاليف والفوائد تعتبر فى هذه الحالة مطلوبة (على الرغم من أن بعض الفوائد تتحدى القياس وتقدير قيمتها بالنقد) . ولنأخذ مثالاً آخر . هل ينبغى للحكومة أن تشجع ببساطة دراسة الآداب والعلوم الاجتماعية لأن دراسة علوم الفيزياء فى مرحلة التعليم العالى تعتبر نسبياً مكلفة جداً ؟ الإجابة أيضاً ستكون بالنفى . ولنأخذ مثالاً آخر ، دعنا نفترض أن هناك مساواة كاملة من كل النواحى بين خريجى كلية الطب جامعة القاهرة وخريجى كلية الطب – جامعة الأزهر ، فهل يمكن أن نقترح على الحكومة بأن ترعى دراسات دقيقة عن التكاليف النسبية فى هذين النوعين من المعاهد ثم نركز التوسع المستقبلى على النوع الأرخص ؟ الإجابة بالطبع ستكون بالنفى ، فأهداف الجامعتين تختلف من ناحية أو أكثر وكنتيجة لا يمكن اعتبار خريجى الكليتين متساويين

وهكذا فإن منهج التكلفة – الفعالية لا يمكن اعتباره ملائماً لتلك القرارات التربوية الكبيرة كالسابق ذكرها ، ولكنه ربما يكون ملائماً لقرارات تؤخذ على مستوى المدرسة /الكلية أو حجرة الدراسة أو المحاضرة . فالأهداف على هذا المستوى يمكن أن تحدد بدقة بل إنه ربما يكون أكثر ملائمة بقرارات تؤخذ على وجه الخصوص حول طرق التدريس حينما يكون الهدف – مثلاً – رفع الطلاب إلى مستوى من الكفاية يمكن قياسه كالتحدث بلغة أجنبية أو كاستخدام بعض أساليب الرياضيات . فغالباً ماتتيح طرائق

التدريس المجال للاختيار - مثلاً - بين المحاضرات الطويلة المقرونة بكتب مدرسية تقليدية والمجموعات التعليمية الصغيرة التى تستخدم أسلوب الدراسة الذاتية مع نصوص مبرمجة ، فإذا كانت النتائج النهائية لكلا الطريقتين هى فى الحقيقة واحدة ، فإن الطريقة الأرخص هى التى سوف تختار (Verry,1977 a,P.45)

ثالثاً : العلاقة بين المدخلات والمخرجات :

تحدثنا سابقاً عن المشكلات التى تعترض قياس مدخلات التعليم ومخرجاته ولكن محور نظرية الإنتاج ودالة الإنتاج يتمثلان فى العلاقة بين المدخلات والمخرجات وعلى وجه الخصوص ماذا يحدث للمخرجات إذا حدث تغير فى المدخلات ؟ وهذا فى الحقيقة يعتبر مجالاً كبيراً للمجهول فى التعليم أو على الأقل مجالا كبيرا لعدم التأكد . وفى شأن العلاقة بين المدخلات والمخرجات يمكن أن نذكر مايلى :

١- أنه من الصعوبة بمكان أن نحدد بدرجة كبيرة من الدقة ماذا سيكون تأثير الإنفاق الزائد (مدخل) على أداء الطالب Pupil Performance (مخرج) وعما إذا كانت زيادة المدخلات تؤدى إلى زيادة المخرجات وبأى مقدار وكيف يوثر التغير فى نسب المدخلات على المخرجات (Wagner, 1977a,P.14)

٢- هناك أهمية نسبية للمدخلات المدرسية بالمقارنة مع المدخلات غير المدرسية فى التأثير على النتاجات التعليمية . هل يتوقف أداء الطالب على البيت والبيئة أم على تأثير المدرسة ؟ . هذه كلها - فى الحقيقة - أمور هامة عن دراسة الكفاية . دعنا نفترض على سبيل المثال أن هناك تشابهاً بين مدرستين فى مستوى المدخلات والطريقة التى تستخدم بها هذه المدخلات فى تعليم الأطفال . ولكن نتائج أطفال المدرسة أ فى نهاية العام قد تكون أفضل من نتائج أطفال المدرسة ب (مهما كانت الطريقة التى استخدمت فى قياس المخرج) . فهل معنى هذا أن المدرسة أ أكثر كفاية من المدرسة ب ؟ . نعم . ربما يكون ذلك صحيحاً ولكن إذا كانت المتغيرات غير المدرسية لها تأثير هام على أداء الطلاب فإن الأداء الأفضل لأطفال المدرسة أ ربما يعكس ببساطة هذا وليس أى شىء آخر قد حدث فى المدرسة (Wagner, 1977 a,P.15)

٣- ذكرنا فى مناقشاتنا المبكرة أن الكفاية تعنى أن المدخلات يجب أن تختار على نحو صحيح وبالنسب الصحيحة بالأسعار السائدة وأن مستوى المخرجات الذى سينتج

ينبغى أن يتحدد أيضاً . والواقع أن أى مجموعة من المدخلات ما أن تختار ، فإنها ستأتلف بطريقة معينة لتنتج قدراً من المخرجات يمكن الحصول عليها ، وهذا النوع من الكفاية هو مايطلق عليه الكفاية التقنية وهنا يمكن أن نقدم بعداً آخر من أبعاد الكفاية الاقتصادية وهو اختيار مزيج المخرجات الصحيح . إن إنتاج المخرجات الخاطئة حتى ولو كان أقل تكلفة يمكن أن يكون على الرغم من ذلك تبديداً للموارد تماماً كما هو الحال عند استخدام موارد أكثر من اللازم لإنتاج المخرجات الصحيحة . وربما يكون هناك اختلافات فى الرأى - وهى اختلافات مشروعة - حول مزيج المخرجات التعليمية التى ينبغى أن تنتج . وتثار هذه الاختلافات فى الأساس من الاختلافات الفلسفية حول أغراض التعليم من ناحية ومن عدم الاتفاق حول احتياجات الأقتصاد من ناحية أخرى . وفى شأن اختيار خليط أو مزيج المخرجات التعليمية ، قد يكون هناك جدل ونقاش حول التوازن الصحيح بين مراحل التعليم المختلفة (مع افتراض أن المخرجات الحقيقية لكل مرحلة تعليمية يمكن أن تحدد وتقاس ، ومن المنطقى أن تسبق عملية تحديد وقياس المخرج عملية اختيار مزيج المخرجات) . وقد يكون هناك جدل ونقاش حول خليط أو مزية المخرج لمعهد تعليمى معين . ما الخليط أو المزيج الصحيح بين التعليم والبحث العلمى والمخرجات الأخرى للجامعة ؟ . ما التوازن الصحيح بين المساقات التى تعلم فى مدرسة ما ؟ . وحتى على المستوى الأكثر تفصيلاً ، قد تدور التساؤلات حول المناهج . ماذا ينبغى أن يكون عليه المزيج أو الخليط بين النظرية والتطبيق فى مقرر تعليمى معين ؟ . هذه تساؤلات يمكن أن تناقش بإسهاب ولكن الإجابة عليها ليست بالسهولة المتوقعة . فالأفراد لهم بالتأكيد أراؤهم وتفضيلاتهم ، والتضارب بينهم فى هذا الشأن قد يترجم إلى تفضيلات للمجتمع بوجه عام . والواقع أن جزءاً من عملية توزيع المواد بفعالية تكمن فى ضمان أن المعاهد التعليمية تنتج المخرجات المفضلة اجتماعياً وبالنسب الصحيحة . (Verry, 1977 b, PP.95-96)

القسم الثالث
مفهوم رجال التخطيط التعليمى للكفاية الداخلية وطريقتهم فى قياسها

١- المفهوم الذى يأخذ به المخطط التعليمى للكفاية الداخلية :

الكفاية – فى الجزء الأول من هذه الدراسة – مفهوم يستخدمه رجال الاقتصاد ليشير إلى العلاقة بين مدخلات أى نشاط انتاجى (زراعى ، صناعى ، تعليمى .. الخ) ومخرجات هذا النشاط (قد يكون المخرج قمحاً أو سيارات أو أشخاصاً متعلمين .. الخ) ويتصف النشاط الإنتاجى بالكفاية التقنية إذا أمكن الحصول على أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات ، كما يتصف بالكفاية الاقتصادية إذا أمكن الحصول على مخرجات معينة بأقل تكلفة للمدخلات ، ويقضى ذلك – كما أشرنا من قبل– قياس العلاقة بين القيمة النقدية للمدخلات والقيمة النقدية للمخرجات . وعلى الرغم من أن الكفاية التقنية ضرورية ، إلا أن تحقيقها ليس شرطاً لتحقيق الكفاية الاقتصادية. لذا يهدف رجال الاقتصاد فى نهاية المطاف إلى تحقيق الكفاية الاقتصادية . وهنا يبرز هذا التساؤل بأى معنى يأخذ المخطط التعليمى الكفاية ؟ .

يأخذ المخطط التعليمى الكفاية بالمفهوم التقنى (وليس بالمفهوم الاقتصادى) والذى يعنى – كما ذكرنا آنفاً – الحصول على أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات .

ينظر رجال التخطيط التعليمى – كرجال الاقتصاد – إلى العملية التعليمية كعملية إنتاجية تتطلب مدخلات مادية وبشرية . وأهم هذه المدخلات الطلاب الجدد : عليهم ينصب العمل التربوى بإستخدام المدخلات الأخرى ، لكى يتخرجوا فى نهاية المرحلة التعليمية فى شكل مخرجات أو أشخاص متعلمين وقد اكتسبوا المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم . ويستخدم المخطط التعليمى مفهوم الكفاية التقنية لكى يشير إلى مدى مهارة السلطات المسئولة عن مرحلة / مؤسسة تعليمية معينة فى استغلال كافة مدخلات العملية التعليمة للإحتفاظ بمدخلاتها من الطلاب الجدد من أجل تعليمهم وتدريبهم والإنتقال من صف دراسى إلى آخر حتى الإنتهاء من الدراسة بنجاح بأقل قدر من الفاقد (الذى يظهر فى شكل رسوب بعض الطلاب أو تسربهم) .

ومن هنا كان من الطبيعى أن يدخل في نطاق اهتمامات المخطط في مجال

التعليم دراسة التدفق الطلابى خلال النظام التعليمى حتى التخرج أو التسرب منه .

ومن المعروف أن الطلاب حينما يتدفقون فإن هناك منهم من ينتقل من صف أدنى إلى آخر (الناجحون) أو يترك الدراسة فى أى سنة وقبل الانتهاء من المرحلة التعليمية (المتسربون) أو يبقى للإعادة بنفس الصف الدراسى (الراسبون) . وفى النهاية سيتخرج عدد منهم ويحصلون على شهادة إتمام المرحلة التعليمية ، مع العلم بأن بعض هؤلاء الذين تخرجوا قد أعادوا بعض الصفوف الدراسية . وتقاس كفاية النظام التعليمى – من وجهة نظر المخطط التعليمى – بمدى قدرته على إنتاج أكبر عدد من المتخرجين بالنسبة لعدد الداخلين فيه من الطلاب . وإذا كانت الكفاية النظام التعليمى كاملة Perfect efficiency فإن نسبة المدخل / المخرج من الطلاب سوف تساوى الواحد الصحيح ، ولكنها لا يمكن أن تكون كذلك بسبب رسوب بعض الطلاب وتسرب البعض الآخر .

ومن أجل تقريب هذا المعنى التقنى للكفاية الذى يأخذ به المخطط التعليمى يمكن أن تشبه المرحلة / المؤسسة التعليمية بأنبوبة ماء ، بها بعض الثقوب وبعض الجيوب فعندما يتدفق الماء فى الأنبوبة ، فإنه يتحرك من أولها إلى آخرها . ولكن قد يتسرب بعض الماء من الثقوب ويتخلف بعضه الآخر فى الجيوب . وعلى ذلك فإن مايصل من الماء إلى آخر الأنبوبة فى هذه الحالة يكون قليلاً بالنسبة لما أدخل فيها من أولها ، وما بين الإثنين من فروق يمثل الفاقد . فإذا كان الفاقد قليلاً كانت كفاية الأنبوبة التعليمية كبيرة ، وإذا كان كبيراً كانت كفايتها صغيرة .

وهنا يمكن أن نذكر أن هذا المفهوم التقنى للكفاية الذى يأخذ به المخطط التعليمى يعتبر مفهوماً ضيقاً نسبياً . إنه ليس المفهوم الاقتصادى الذى يطبقه رجال الاقتصاد فى تحليلاتهم ، هذا المفهوم التقنى يتجاهل التكلفة المالية لمدخلات العملية التعليمية والقيمة النقدية لمخرجاتها ، ومع ذلك فإن أى محاولة من جانب المخططين لدراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات من الطلاب تعتبر على أى الحالات محاولة مثمرة ، تساعد المسئولين على التفكير فى كفاية النظام التعليمى أكثر من اعتبارها قياساً دقيقاً لها (Williams and Unesco office of statistics, 1977,P. 53)

٢- بعض الطرق التى يستخدمها المخطط التعليمى لقياس الكفاية الداخلية :

وهناك عدة طرق لدراسة تدفق التلاميذ أو الطلاب خلال النظام التعليمى وحساب الكفاية الداخلية للتعليم بالمعنى التقنى ودراسة أثر ظاهرتى الرسوب والتسرب عليها ويتوقف استخدام أى طريقة منها بالدرجة الأولى على مدى توافر الإحصاءات والبيانات عن نظام التعليم بمراحله ومؤسساته فى بلد ما من البلدان ومن هذه الطرق ما يلى :

أ- طريقة الفوج الحقيقى: الطريقة المثلى فى قياس الكفاية الكمية للتعليم هو حركة فوج حقيقى من الطلاب خلال مرحلة معينة من مراحل التعليم (ويقصد بالفوج الحقيقى مجموع التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً لأول مرة فى الصف الأول فى أى مرحلة تعليمية) حتى الانتهاء من الدراسة بنجاح أو التسرب أو الفصل بسبب الفشل فى إتمام الدراسة . لذا يمكن للمرء باستخدام هذه الطريقة أن يحسب كم من الطلاب قد رفعوا من صف إلى آخر وكم منهم أعاد نفس الصف ، وكم منهم تسرب فى كل صف . وحينما يترك كل فرد من أفراد الفوج المرحلة التعليمية قيد البحث ، يمكن للمرء أن يحسب العدد الإجمالى للخريجين والعدد الإجمالى من المتسربين والعدد الإجمالى من السنوات التى درست فى كل صف وعدد السنوات التى درست بالنسبة لكل خريج ونسبة المدخل / المخرج وهلم جرا .

هذه الطريقة من أكثر الطرق دقة إلا أن استخدامها يستلزم وجود نظام مركزى يسمى بنظام البيانات المفردة Individualized data system الذى يقوم أساساً على تتبع كل طالب على حده طيلة حياته المدرسية (Unesco office of statistics , 1972,P. 25)

وهكذا فإنه بواسطة هذا النظام يمكن تتبع الحياة الدراسية الحقيقية لفوج أو عدة أفواج من الدارسين والحصول على بيانات تسمح بحساب موشرات الكفاية الداخلية لمرحلة معينة وعن أثر الرسوب والتسرب فى هذه الكفاية . ولكن نظام البيانات المفردة يتطلب إمكانات مادية وبشرية كبيرة يصعب توفيرها فى كثير من البلدان ، هذا بالإضافة إلى أن تتبع الحياة الدارسية الكاملة لجميع أفراد فوج من الأفواج إنما يتطلب وقتاً طويلاً (مكتب التربية العربية لدول الخليج ، ١٩٨٣، ص ٣٤) .

ب- طريقة الفوج الظاهرى Apparent cohort method : ولصعوبة الحصول

على البيانات التى تتطلبها طريقة الفوج الحقيقى فقد تستخدم طريقة أخرى أقل منها فى الدقة وهى طريقة الفوج الظاهرى .وتنصب الدراسة فى هذه الطريقة على فوج ظاهر من الطلاب ، ويقصد به كل الطلاب المقيدين بالصف الدراسى الأول فى المرحلة التعليمية قيد البحث دون أن نميز بين المستجد والراسب منهم ، وحتى عند تتبع هذا الفوج فى تدفقه من الصف الأول إلى الصفوف التالية الأعلى لا نميز أيضاً بين طالب مستجد وآخر راسب من أفواج أخرى . وتتطلب هذه الطريقة وجود بيانات عن : (أ) أعداد الطلاب المقيدين موزعين حسب الصف الدراسى، (ب) أعداد المتخرجين وذلك فى عدد من السنوات لا يقل عن عدد سنوات المرحلة التعليمية قيد البحث .

وفى هذه الطريقة يمكن قياس تطورحجم الفوج الظاهرى فى تدفقه من صف إلى صف وحتى التخرج . وكلما كان عدد المتخرجين من فوج ظاهرى قريباً من عدد المقيدين فى الصف الأول كانت الكفاية الداخلية للتعليم بالنسبة لذلك الفوج مرتفعة . فإذا وصلت الكفاية الداخلية للتعليم إلى حدها الأقصى ، أى إذا لم يصبح هناك رسوب أو تسرب على الإطلاق (ولا التحاق بغير الصف الأول ولا وفيات بين التلاميذ) ، لأصبح عدد المقيدين فى كل صف من الصفوف فى كل سنة من السنوات الدراسية مساوياً لعدد المقيدين فى الصف الأدنى من السنة الدراسية السابقة ، وأصبح عدد المتخرجين مساوياً لعدد المقيدين بالصف الآخير أو النهائى (سماك ، ١٩٧٤ ، ص ٩١-٩٢) .

ولكن حجم الفوج الظاهرى يتناقص فى الواقع بين صف أدنى وصف أعلى ، بل وبين الصف الأخير والتخرج . ويمكن قياس هذا التناقص (أو الإهدار) عن طريق المقارنة بين أعداد المقيدين فى صف معين وعام دراسى معين وأعداد المقيدين فى الصف الأعلى مباشرة فى العام الذى يليه (سماك ، ١٩٧٧ ، ص ٧٥) . وكذلك عن طريق المقارنة بين أعداد المتخرجين والمقيدين فى الصف الأخير . ويمكن أن تتم هذه المقارنة على النحو التالى (Cheswas , 1969, PP. 18-19) :

١- يقسم عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الدراسى الأعلى فى عام دراسى معين على عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الدراسى الأدنى فى العام الدراسى الذى يسبقه ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ .

٢- يقسم عدد المتخرجين فى نهاية عام دراسى معين على عدد المقيدين من الطلاب فى الصف الأخير أو النهائى في مرحلة تعليمية معينة والذى جاء منه الخريجون في

نفس عام التخرج ، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ .

فإذا كانت هناك بيانات متاحة عن أعداد المقيدين من الطلاب فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة وأعداد المتخرجين من الصف الدراسى الأخير لفترة زمنية طويلة تفوق مدة الدراسة فى المرحلة التعليمية قيد البحث ، فإنه بسهولة يمكن -: (Chesswas, 1969, P.19)

١- تتبع المقيدين من الطلاب بالصف الدراسى الأول فى سنة دراسية ما فى تدفقهم فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة وحتى التخرج .

٢- حساب المتوسط المرجح للمعدلات التى تعبرعن العلاقة الموجودة بين المقيدين بالصف الدراسى الأعلى والمقيدين بالصف الدراسى الأدنى وأيضاً بين الخريجين والمقيدين بالصف الدراسى الأخير . ولحساب ذلك فإن المجموع الكلى للمقيدين فى الصف الأعلى فى عدد من السنوات يمكن أن ينسب إلى المجموع الكلى للمقيدين فى الصف الأدنى فى نفس عدد السنوات . وبنفس الطريقة يمكن أن ننسب المجموع الكلى للخرجين إلى المجموع الكلى للمقيدين فى الصف الأخير .

وبتطبيق هذه المتوسطات المرجحة بين المقيدين من الطلاب فى الصفوف والسنوات الدراسية المتعاقبة ، وأيضاً بين الخريجين والمقيدين فى الصف النهائى أو الأخير ، فإنه من السهل أن ندرس تدفقات الطلاب فى أى مرحلة تعليمية من صف إلى صف حتى إنتاج المخرج (الخريجون) .

وهكذا رأينا فى طريقة الفوج الظاهرى ، يقارن المرء المقيدين من الطلاب فى الصف الأول بالمقيدين من الطلاب فى الصفوف التالية خلال السنوات المتعاقبة، ومن المفترض أن التناقص من صف إلى الصف الذى يليه إنما يتطابق مع الفاقد. ولكن هذه الطريقة – التى تعتبر من أكثر الطرق شيوعاً فى الأستخدام حتى الآن – إنما تقدم تقديرات تقريبية جداً عن التسرب . ولكن نقطة الضعف الرئيسية فى هذه الطريقة هى أنها تفترض أن الأطفال إما أن يكونوا قد رفعوا أو تسربوا خارج النظام التعليمى، وهى بذلك تتجاهل عامل الرسوب (Unesco office of statistics, 1972, PP. 25-26) وقد يظن البعض بأن الأفواج الظاهرية المختلفة يستقل الواحد منها عن الآخر ولكن عامل الرسوب يجعلها فى الحقيقة مترابطة أو متداخلة interconnected وقد يحدث تضخم فى عدد الطلاب المقيدين فى صف ما من الصفوف ، ويرجع ذلك إلى وجود عدد كبير من الراسبين في ذلك الصف .

ج- طريقة إعادة تركيب الفوج : Reconstructed cohort method

من الطرق التى تستخدم فى قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج من الدارسين فى مرحلة تعليمية معينة . ويمكن استخدام هذه الطريقة إذا توفرت بيانات عن أعداد المقيدين من الطلاب فى كل صف دراسى موزعين ناجحين وراسبين ومتسربين .

وتتضمن الخطوة الأولى فى هذه الطريقة حساب معدلات التدفق الثلاثة (الترفيع، الرسوب ، والتسرب) بالنسبة إلى كل صف وكل عام دراسى . ومن الجدير بالذكر أن هذه المعدلات الثلاثة للتدفق يمكن أن تحسب لعام دراسى واحد فقط أو قد تحسب فى فترة زمنية ، ولكن المخطط فى هذه الحالة الأخيرة مطالب بأن يستخدم المتوسط المرجح لمعدلات السنين السابقة التى شملها الحساب إن لم يكن هناك إتجاه عام لأى معدل من هذه المعدلات .

وتتضمن الخطوة الثانية فى هذه الطريقة وضع هيكل بيانى للتدفق الطلابى يصف تقدم الفوج المعاد تركيبه . هذا الهيكل البيانى الذى يبنى على أساس معدلات الترفيع والرسوب والتسرب يعتبر خير وسيلة لمتابعة أفواج من الطلاب خلال السنوات الدراسية منذ التحاقهم بالصف الأول وحتى التخرج فى المرحلة التعليمية قيد البحث .

وتتلخص فكرة الهيكل البيانى للتدفق الطلابى فى متابعة فوج مقترح من الطلاب مقداره ١٠٠٠ طالب من الصف الأول وملاحقته سنوياً خلال صفوف الدراسة اللازمة فى مرحلة تعليمية معينة .

فإذا ما حسبت معدلات التدفق وتم اختيار الفوج المراد إعادة تركيب حياته الدراسية المفترضة ، وحددت المدة القصوى التى يمكن أن يقضيها الطالب فى المرحلة التعليمية فإن عملية إعادة التركيب تصبح سهلة . وتجرى هذه العملية بتوزيع أفراد الفوج الذين يدخلون الصف الأول (١٠٠٠ تلميذ /طالب) فى سنة ما من السنوات إلى ثلاث فئات فى نهاية تلك السنة :(١) فئة المرفعين إلى الصف الثانى فى السنة التالية ، و(٢) فئة الباقين للإعادة فى الصف الأول و (٣) فئة المتسربين فى الصف الأول فى السنة الأولى ويتم هذا التوزيع بموجب معدلات التدفق الخاصة بالصف الأول . أما المرفعون من أفراد الفوج إلى الصف الثانى فى السنة التالية فيوزعون بدورهم فى نهايتها إلى الفئات الثلاث المذكورة بموجب معدلات تدفق الصف الثانى .. وهكذا يتابع الفوج في كل الصفوف التالية إلى أن يتخرج كل أفراده أو يتسربون (سماك ، ١٩٧٤ ،

ص ٩٩) .

وهكذا رأينا أن تحرك أفراد الفوج فى هذه الطريقة من صف إلى آخر أو من صف إلى خارج المرحلة التعليمية إنما يرتبط بما يسمى معدلات التدفق الخاصة بكل صف دراسى وعند رسم الهيكل البيانى للتدفق الطلابى فإنه ينبغى افتراض (Williams and Unesco office of statistics, 1978, P.50)

١- أن معدلات الترفيع والرسوب والتسرب تبقى ثابتة خلال فترة الدراسة بالمرحلة التعليمية قيد الداسة .

٢- أنه ليس هناك داخلون جدد إلى النظام التعليمى بعد السنة الأولى من الدراسة (ولكى يتحقق الوضوح فى التحليل ، فإننا نحسب فقط تدفقات فوج مقترح وهو ١٠٠٠ داخل جديد إلى النظام التعليمى) .

٣- أن معدلات الترفيع والرسوب والتسرب التى تطبق على طلاب صف دراسى معين هى نفسها المعدلات التى ستطبق على أولئك الذين أعادوا هذا الصف مرة أخرى (الراسبون) .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الطريقة تقتضى تحديد مدة الدراسة القصوى فى المرحلة التعليمية المراد إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج من أفواجها (أى عدد مرات الإعادة المسموح بها) . ويمكن الأخذ فى هذا الشأن بالأحكام التشريعية أو التنظيمية المعمول بها والتى تحدد عدد السنوات التى يمكن للدارس أن يعيد فيها الصف (سماك ١٩٧٤ ، ص ٩٩) .

والواقع أن إعادة تركيب الحياة المدرسية لفوج من التلاميذ بشكل هيكلى بيانى سوف يسمح بحساب عدد من المؤشرات عن الكفاية الداخلية للنظام التعليمى من أهمها (سماك ، ١٩٧٧ ، ص ٧٦-٧٧) :

١- معامل الفعالية Coefficient of efficiency ويمثل النسبة المئوية لعدد السنوات الطلابية اللازمة لإنتاج خريج فى وضع مثالى لا إعادة فيه (ست سنوات طلابية لكل خريج مثلاً من المرحلة الابتدائية) إلى العدد الإجمالى للسنوات الطلابية التى استثمرت فعلاً من قبل الفوج بما فيه المتسربون .

٢- نسبة أو معامل المدخلات إلى المخرجات وهو حاصل قسمة عدد السنوات الطلابية لكل خريج على عدد السنوات اللازمة لأنتاج خريج فى حالة مثالية ، ويجدر الإشارة إلى أن نسبة المدخلات هى نظير معامل الفعالية وهى ترتفع إلى ١ صحيح عندما

تبلغ الفعالية إلى حدها الأقصى وتنخفض مع تدنى الفعالية .

٣- عدد السنوات الطلابية التى استثمرت لانتاج خريج واحد . ونحصل على هذا الموشر بقسمة مجموع السنوات الطلابية المستثمرة من قبل الفوج على عدد الخريجين .

٤- متوسط مدة الدراسة لكل خريج ، وهو المتوسط الموزون لعد السنوات التى قضاها الخريج فى المرحلة الدراسية ، وهذا المؤشر لا يأخذ فى الأعتبارالسنوات الطلابية المستثمرة من قبل المتسربين .

٥- عدد السنوات الطلابية التى استثمرت زيادة عن اللزوم وتوزيعها بين السنوات المعزوة إلى الخريجين (نتيجة للإعادة) والسنوات المعزوة إلى المتسربين ويفيد هذا التوزيع فى أبراز أثر التسرب فى مستوى الفعالية .

وينظر عادة إلى المؤشرين معامل الفعالية ومعامل المدخلات إلى المخرجات على أنهما يقيسان مستوى الكفاية الداخلية للمرحلة / المؤسسة التعليمية ، إلا أنه ينبغى التحفظ بعض الشىء حيال صلاحيتهما لمثل هذا القياس ، إذ أنهما مبنيان على فرضيتين أساسيتين وهما (أ) أن إنتاج المرحلة التعليمية يقاس فقط بالإنتاج النهائى أى بالمتخرجين و (ب) أن ترك المدرسة مرتبط دائماً بالكفاية الداخلية للتعليم (سماك ، ١٩٧٤ ، ص ١٠٣-١٠٤) :

وتعتبر الفرضية الأولى أن كل تلميذ يترك مرحلة تعليمية معينة قبل إتمامها هو فى حكم الفاقد ، ولذلك تحمل تكلفة المدة التى قضاها المتسرب فى التعليم على تكلفة الخريجين . ولكى هذه الفرضية ربما لا تكون مطابقة للواقع وبخاصة إذا حصل التسرب فى الصفوف النهائية من المرحلة ؛ لذا فلقد اقترح البعض بأن ينظر الى المرحلة التعليمية كأجزاء منفصلة مؤتلفة من وحدات هى الصفوف ، وأن يعتبر التلميذ الذى أتم بعض أجزاء المرحلة وتسرب بعد ذلك بأنه يمثل جزءاً من وحدة الإنتاج النهائى تكون متناسبة مع عدد الصفوف التى اجتازها بنجاح . ولقد استعملت هذه الطريقة فعلاً من قبل D.V.Chikername فى دراسة عن الإهدار فى التعليم الأبتدائى فى الهند . ولكن طريقة حساب كهذه ربما تتنافى بدورها مع الواقع ، إذا أنه فى كثير من الحالات لا يمكن تجزئة العملية التعليمية من جهة ، كما لا يمكن من جهة أخرى اعتبار أن هناك علاقة خطية بين اكتساب المعلومات ومدة الدراسة .

أما بالنسبة للفرضية الثانية ، فإن دراسة أسباب التسرب قد بينت أن هذه

الظاهرة تعود فى حالات كثيرة ، الى أسباب عائلية واجتماعية – أو اقتصادية ولا علاقة لكفاية التعليم بها . ولكى نستطيع التفريق بين التسرب المرتبط بشكل رئيسى بكفاءة المصنع التعليمى والتسرب المرتبط جوهرياً بظروف المجتمع اقترح البعض التمييز إحصائياً بين تسرب الطلاب الناجحين والمرفعين من جهة وتسرب الطلاب الراسبين الذين أعادوا الصف من جهة أخرى . غير أنه قد يصعب علينا فى الواقع التمييز بدقة بين هذين النوعين من التسرب خاصة وأن الإعادة أو الرسوب قد يكون مرتبطاً بالبيئة وليس بكفاية المصنع التعليمى .

ولكن على الرغم من الفرضيات المتعددة التى بنيت عليها طريقة إعادة تركيب الفوج والتحفظات التى ذكرت حول نتائجها ، فإن هذه الطريقة تبقى حتى الآن الأكثر ملائمة للحالة الراهنة للإحصاءات التعليمية فى غالبية البلدان .

٣- أبعاد الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية :

ينظر مخطط التعليم إلى الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية على أن لها ثلاثة أبعاد داخلية :

البعد الأول : هو البعد الكمى . إلى أى مدى يتدفق الطلاب خلال النظام التعليمى من صف إلى آخر حتى التخرج ؟ وما مقدار الفاقد فى التدفق الطلابى الذى يأخذ – كما ذكرنا – شكل رسوب بعض الطلاب أو تسربهم من النظام التعليمى ؟ فالكفاية فى تدفق الطلاب (كما تقاس بمعدل المدخل / المخرج) يمكن أن تتحسن من وجهة نظر المخطط التعليمى بتخفيض معدلات الرسوب والتسرب ، وذلك من خلال (١) مراجعة سياسات الترفيع ، فإذا كانت معدلات الرسوب عالية على نحو غير معقول فإنه يمكن تخفيضها إما بضبط عملية التحاق الطلاب بمراحل التعليم (بعد الابتدائى) أو بتعديل مستويات الترفيع لتعكس قدرات التلاميذ ، و (٢) تجميع الضعاف فى التحصيل من الطلاب فى دروس علاجية بأدوات تعليمية وطرائق للتدريس مناسبة و (٣) تحسين البيئة المدرسية بوجه عام من أجل تخفيض معدلات الرسوب والتسرب (World Bank, 1980 , P.38)

البعد الثانى هو نوعية التعلم الذى يحصل عليه الطلاب فى داخل النظام التعليمى وتحدد نوعية التعلم فى الواقع على أساس نوعية مدخلات العملية التعليمية المادية والبشرية . ويؤخذ المدخل في العادة على أنه مؤشر لنوعية التعلم الذى يحصل

عليه الطلاب أى على نوعية ما تعلموه من معلومات ومهارات واتجاهات وسلوك . لذلك ينبغى أن ندرس العلاقة بين مدخلات العملية التعليمة وما يتعلمه التلاميذ حتى يمكن أن تحدد نوع وكم المدخلات التى ينتج عنها تعلم أفضل (World Bank, 1980, PP. 30-32) .

ولاتؤثر نوعية مدخلات العملية التعليمية فى الحقيقة على نوعية التعلم الذى يحصله الطلاب من النظام التعليمى فحسب بل تؤثر أيضاً على معدلات تدفق الطلاب فى السلم التعليمى أيضاً . ولكن كيف يمكن زيادة فعالية نظام التعليم لتحقيق أقصى مخرج ممكن بمعناه الكمى والكيفى ؟ .

يمكن زيادة فعالية نظام التعليم فى الحقيقة عن طريق تغيير مزيج المدخلات input mix (Wagner, 1977 c,P.81) أى عن طريق تغير كميات وأنواع المدخلات أو بزيادة كثافة استغلال هذه المدخلات . ومثال ذلك تغيير معدلات الطلاب للمدرسين أو تغيير فى مستوى ونوع المؤهلات المطلوب توافرها فى المعلمين أو زيادة التسهيلات والأدوات التعليمية المستخدمة أو تحسين استغلال المبانى والمعدات أو تزويد النظام التعليمى بأساليب تعليمية وتكنولوجية جديدة (عبد الرازق ، ١٩٧٧،ص ٦١)

فإذا زود النظام التعليمى المعلمين – على سبيل المثال – بأدوات أفضل يعملون بها (كتب مدرسية أفضل وأكثر ، ومعامل لغويات ، مختبرات ، برامج إذاعية وتليفزيونية جيدة) فإنهم قد يقدرون على تعليم التلاميذ أكثر عدداً ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ فى تحقيق قدر أكبر من التعلم فى الدرس الواحد أو فى العام الدراسى بأكمله وعلى نحو أفضل ، وذلك على نحو أكبر مما كانوا يحققونه فى مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وعندما تتوافر لمعلم أدوات تعليمية أحسن فإنه قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذى قبل ويستغل قدراته المهنية على نحو أكبر ، بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفا (كومبز ، ١٩٧١ ، ص ١٧٦–١٧٧) .

وعلى أية حال يعول على التكنولوجيا الجديدة فى زيادة فعالية النظام التعليمى فى الوقت الحاضر . وحينما تقدم الأنظمة التعليمية التكنولوجيا الجديدة ، فإن ذلك بهدف تحسين نوعية التعلم وتسهيل عملية التدريس (Wagner, 1977 c,P.38) فلم يعد طلاب كلية الطب فى حاجة – على سبيل المثال – إلى كل هذا الازدحام حول مريض واحد ، بل أصبح فى مقدورهم أن يشاهدوا عملية جراحية تجرى لمريض واحد خلال دائرة تليفزيونية مغلقة . ومن المسلم به أن توفير الدائرة التليفزويينية المغلقة ربما

يكون مكلفاً جداً ولكن من المؤكد أن يكون أداء الطلاب الذين يشاهدون التليفزيون أفضل من أداء أولئك الذين لا يشاهدونه . وهنا ربما تعوض الزيادة فى المخرج ماتحمله النظام التعليمى من زيادة فى تكلفة التعليم .

ومعنى ماسبق هو أنه لكى تتحسن معدلات التدفق الطلابى خلال النظام التعليمى وتتحسن نوعية مايصله الطلاب من تعلم ، فإن ذلك يتطلب تغييرات فى كميات وأنواع المدخلات الخاصة بالعملية التعليمية مثل خفض عدد الطلاب بالنسبة للمعلم الواحد وخفض كثافة الفصل واستخدام معلمين أكثر تأهيلاً واستخدام أدوات وأجهزة تعليمية أفضل .. الخ . ومن شأن كل هذا أن يرفع من تكلفة التعليم ، ولكن ماتكسبه الأنظمة التعليمية نتيجة لإنخفاض معدلات االرسوب والتسرب ربما يعوضها عن مثل هذه الزيادة فى التكاليف .

وهكذا فإن التحسن فى الكفاية الكمية ربما يوفر موارد كافية يمكن أن تستخدم فى تحقيق التحسن فى الكفاية فى التعلم ، وهذه بالتالى ربما تسهم فى تحقيق الكفاية الكمية (World Bank, 1980, P.40)

والواقع أن ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب وضعف مستوى الخريج ربما يرجع إلى رداءة نوع التعليم الذى يقدم إلى الطلاب ، فكثيراً مايغلب على التعليم (وبالذات فى الدول النامية) الطابع النظرى . وهذا من شأنه أن يصيب التلاميذ بالإحباط والملل . هذا بالإضافة الى أن المناهج الدراسية كثيراً ما يكون ارتباطها ضعيفاً بحياة الطلاب فى حاضرها ومستقبلها لذا فإن تطوير المناهج كثيراً ما يعتبر عنصراً أساسياً فى أى محاولة لإصلاح التعليم فى أى مجتمع بماله من آثار هائلة على نوعية مايتعلمه الطلاب . وهنا ينبغى التأكيد أيضاً على ربط مايتعلمه التلاميذ بالبيئة عند التوضيح والتطبيق ، على أن يكون هناك توازن بين النظر والعمل . غير أن توفير المعلم الجيد بالكم المطلوب والجودة المطلوبة يعتبر شرطاً ضرورياً لنجاح أى محاولة تهدف إلى أعادة النظر فى أهداف التعليم ومناهجه وأساليبه .

البعد الثالث هو تكلفة الإنتاج ، التى ينبغى أن تنخفض إلى أدنى مستوى ممكن دون أن يؤثر ذلك على النوعية . ولاشك أن هذا البعد لايهتم به المخطط فحسب بل الاقتصادى أيضاً . فمن المعروف أن التسرب يخفض من كمية الإنتاج التعليمى ويزيد من تكلفة الطالب المتخرج إذا اضيفت تكلفة المتسربين إلى تكلفة المتخرجين . أما بالنسبة للرسوب ، فإنه يؤخر موعد الإنتاج ويجعل التلميذ الراسب يحتل مقعداً دراسياً

إضافياً فى كل صف دراسى مما يؤثر أيضاً على التكلفة .

وهكذا يدخل فى نطاق اهتمامات المخطط دراسة أثر مستوى الكفاية الداخلية الكمية على تكلفة المتخرج ، ويمكنه فى هذا الصدد أن يستخدم مثلاً مؤشر معامل الفعالية لقياس التكلفة الإضافية الناتجة عن ضعف الكفاية الداخلية الكمية ، أى الفرق بين مستواها الفعلى ومستوى مثالى لارسوب فه ولاتسرب (إذا اعتبرنا أن المتسربين يشكلون بكاملهم فاقداً يجب تحميل نفقاتهم الى المتخرجين) وإذا ما أراد المخطط حساب التكلفة الإضافية الناتجة فقط عن تأخير المتخرجين فى الدراسة عن المدة المقررة دون تحميلهم تكلفة المتسربين ، فيمكنه الأخذ بمؤشر متوسط مدة الدراسة التى قضاها الخريج فى المرحلة التعليمية ومقارنته بمدة الدراسة الرسمية اللازمة إذا لم يكن هناك رسوب (سماك ، ١٩٧٤، ص ١٠٥-١٠٦) .

والواقع أن قياس التكلفة الإضافية الناتجة عن ضعف مستوى الكفاية الإنتاجية الكمية للتعليم بهذه الطريقة (سواء حملت تكاليف المتسربين الى المتخرجين أم لم تحمل) لا يأخذ فى الاعتبار عاملاً مهماً وهو أن الوصول إلى وضع مثالى لا رسوب منه ولا تسرب أو حتى الإقتراب من وضع كهذادون المساس بنوعية الخريج يتطلب فى غالبية الأحيان (١) استخدام مدخلات جديدة (كمدرسين أعلى كفاية ، معينات سمعية وبصرية .. الخ) أو (٢) تعديلات فى طرق استخدام المدخلات المتوفرة (تخفيض نسبة التلاميذ إلى المدرس مثلاً) . وهذا يؤدى بالضرورة إلى ارتفاع التكلفة السنوية للمقعد الدراسى الواحد . وقد يكون من المفيد إجراء بعض البحوث لتقدير تكلفة وفائدة كل جديد يؤدى الى تحسين معدلات التدفق الطلابى وبالتالى إلى رفع الكفاية الكمية الداخلية للتعليم كما أشرنا سابقاً (سماك ، ١٩٧٤ ، ص ١٠٦) .

الخاتمـــــة :

والآن وقد إقتربت هذه الدراسة من نهايتها ، فالأمل كبير فى أن تكون قد نجحت فى تحقيق أهدافها فى توضيح :

- الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية : المفهوم وكيفية القياس من وجهة نظر رجال الإقتصاد .
- الصعوبات التى تثار عند تطبيق تحليلات رجال الإقتصاد للكفاية الداخلية على التعليم .

- المفهوم الذى يأخذ به المخطط التعليمى الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية والطرق التى يستخدمها فى القياس والبيانات التى تتطلبها كل طريقة .

وأهم ما أوضحته الدراسة ما يلى :

- هناك نوعان من الكفاية الداخلية : الكفاية التقنية والكفاية الإقتصادية . وتوصف العملية الإنتاجية بالكفاية التقنية إذا أنتجت أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة أو مختارة من المدخلات ، كما توصف بالكفاية الإقتصادية إذا أمكن الحصول على مخرجات بأقل تكلفة للمدخلات . وعلى الرغم من أهمية الكفاية التقنية ، إلا أن الاقتصادى يهدف فى النهاية إلى تحقيق مايسمى بالكفاية الإقتصادية التى يتطلب قياسها تحديد قيمة كل من المدخلات والمخرجات بالنقد .
- هناك العديد من المشكلات التى تواجه محاولة تطبيق تحليلات رجال الإقتصاد للكفاية الداخلية (بالمعنى الإقتصادى) على التعليم . وتتعلق هذه المشكلات بتحديد وقياس مخرجات النظام التعليمى ومدخلاته . فهناك مخرجات عديدة للنظام التعليمى يصعب تحديدها وتقدير قيمتها بالنقد ، كما يصعب فى الوقت نفسه تحديد القيمة الحقيقية للمدخلات التى شاركت فى إنتاج كل واحد منها .
- يأخذ المخطط التعليمى الكفاية الداخلية بالمفهوم الضيق لها وهو المفهوم التقنى السابق الذكر وليس بالمفهوم الإقتصادى . إنه مفهوم يتجاهل التكلفة المالية للمدخلات والقيمة النقدية للمخرجات . وفى ظل هذا المفهوم ينظر المخطط إلى التعليم على أنه نظام يتقبل مدخلات فى شكل طلاب يقوم بتدريبهم وإكسابهم مهارات خاصة ، ثم يتخرجون فى نهاية المرحلة التعليمية فى شكل مخرجات لهذا النظام (الخريجون) لذلك كان من الضرورى أن يجد المخطط نفسه مهتماً يتتبع تدفق الطلاب خلال النظام التعليمى حتى الانتهاء من الدراسة بنجاح أو التسرب منها . وتعتمد الطريقة التى يمكن إستخامها على مدى توافر البيانات عن الطلاب فى تدفقهم خلال النظام التعليمى .

المراجع العربية والأجنبية

١- أدمز ، دون (١٩٧٣) . التعليم والتنمية القومية .ترجمة محمد منير مرسى ، عالم الكتب ، القاهرة .

٢- العدوى ، محمد أحمد (١٩٧٤) . العائد الإقتصادى من التعليم الجامعى فى مصر .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة المنصورة .

٣- سماك ، اندريه (١٩٧٤) . "قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم" ، مجلة التربية الجديدة . السنة الأولى ، العدد الثالث ، آب - أغسطس ، بيروت .

٤- ________(١٩٧٧) . "الإهدار الكمى للتعليم الابتدائى فى البلدان العربية" مجلة التربية الجديدة .السنة الرابعة ، العدد الحادى عشر ، أبريل ، بيروت .

٥- عبد الرازق ، طاهر (١٩٧٧) . "الإطار النظرى لدراسة الكلفة / الفعالية للسياسات التربوية" .التربية الجديدة .السنة الرابعة ، العدد الحادى عشر ، أبريل ، بيروت .

٦- كومبز ، فيليب (١٩٧١) . أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر .ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

٧- مكتب التربية العربى لدول الخليج (١٩٨٣) . دليل قياس كفاية النظام التعليمى ، الرياض .

٨- نوفل ، محمد نبيل (١٩٧٩) . التعليم والتنمية الاقتصادية .مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

9- Chesswas, J.D(1969) : Methodologies of educational planning for developing countries. Vol. 1, Unesco. IIEP.

10- Scott,A.(1979) : "Research into economic efficiency in the teaching of economics" in Baxter, C. et al. (eds.).Economics and education policy: a reader. Open University Set Book. Published by longman in association with the Open University Press.

11- Unesco Office of Statistics (1972): A statistical study of wastage at school. Unesco: IBE, paris-Geneva.

12- Verry,D. (1977a): " Cost studies and efficiency " in The internal

efficiency of education instiitiutions. Eductational Studies and social Sciences: A third Ievel course,Economics and Education Policy 111, The Open University Press.

13- Verry, D. (1977 b): "Financial incentives and efficiency in education " in The internal efficiency of education institutions. Educational Studies and Social sciences:A third level course, Economics and Education Policy 111, The Open University Press.

14- Verry, d. (1977 c) : Planning higher education at the sectoral level: with special reference to higher education costs in Britain". in baxter, c. et al (eds.). Economics and education policy : a reader. Open university set book. Published by longman in association with the Open University Press.

15- Wagner, L. (1977 a): "Introduction Block 111" in the internal efficiency of education institutions. Educational Studies and social Sciences : A Third level course, Economics and Education Policy 111. The Open University Press.

16- Wagner, L. (1977 b): "The measurement of output" in The internal efficiency of education institutions. Educational studies and social scines: A Third level Course, Economics and Education Policy. The Open University Press.

17- Wagner, L. (1977 c) :"Increasing education efficiency: the role of educational technology" in the internal efficiency of education institutions . Educational studies and Social Sciençes: A third level course, Economics and Education Policy 111, The Open University Press.

18- Williams P. and Unesco Office of Statistics (1978): Statistical analysis of demographic and education data for projecting school enrolment in the Philippines. Document prepared for the national

training seminar on methods for projecting school enrolment in the Philippines held at Manila in the period from 13 to 24 February 1978. Education Projection Unit , Division of Statistics on Education , Office of statistics, Paris.

19- Woodhall, M. and Blaug, M. (1977): "Productivity trends in British university education 1938-1962" in Baxter, C. et al. (eds.) Economics and education policy: a reader. Open university Set Book. puplished by longman in association with the Open University Press.

20- World Bank (1980): Education: Sector policy paper. April.

القسم الثانى

التخطيط التعليمى

أنمـــوذج مقتـــرح لرواتـــب العاملـــين
فى مجال التعليم بالوطن العربى

الدكتور
محمد يوسف حسن
كلية التربية – جامعة الاسكندرية

مقدمة

تحرص الدول العصرية على توفير الرعاية لطاقاتها البشرية وتنمية كفايتها باعتبارها أثمن مواردها التى تعول عليها فى تحقيق ومواصلة تقدمها اقتصادياً واجتماعياً. ومن أهم الحقوق التى ترتبها اللوائح والقوانين الوظيفية فى تلك الدول حق الموظف فى تقاضيه راتباً أو أجراً عن عمله، وزيادة هذا الراتب أو الأجر تبعاً لزيادة أعباء ومسئوليات وظيفته، وما يبذله من جهد ومدى اتسامه بالامتياز والكفاية. وهذه الرواتب هى العائل الأساسى- إن لم تكن الوحيد-لطائفة كبيرة من الموظفين. (١)

ويهدف نظام الرواتب فى الدول العصرية إلى المحافظة على السياسات والإجراءات التى تمكن المنظمة من جذب الأشخاص من ذوى القدرات اللازمة، والاحتفاظ بهم والعمل على تحفيزهم، كما تمكنها من التحكم فى تكاليف الرواتب.

إن الهدف العام لنظام الرواتب يجب أن يسعى إلى تحقيق أهداف المنظمة. ولا بد أن يصمم النظام بحيث يفى بحاجات المنظمة، وأن يكون قابلاً للتعديل فى ظل الظروف المتغيرة. وبصفة خاصة فإن نظام الرواتب يجب أن يهدف إلى تحقيق المساواة فى الراتب للوظائف المتشابهة، وأن يحقق تمايزاً مناسباً بين مختلف مستويات الوظائف فى ضوء قيمتها النسبية.

ويسعى الموظف إلى الإحساس بأنه يعامل بصورة عادلة، وعليه فهو يفضل أن يدفع له حسب تقديره هو لقيمته. ويستند تقويمه لنفسه على مقارنة معدلات رواتب الوظائف المتشابهة فى الجهات الأخرى مع الرواتب التى يتحصل عليها الموظفون الآخرون داخل المنظمة. ويتوقع زيادة راتبه تبعًا لتقديره لنواحى التقدم فى أدائه والزيادات التى تطرأ على مسئولياته. كما يتوقع أيضاً أن يجارى راتبه التضخم والزيادات العامة فى مستويات الرواتب. (٢)

إن هيكل الرواتب الذى يتسم بصفات العدالة داخل المنظمة، والقدرة على منافسة هياكل الرواتب السائدة خارجها، يحقق عدداً من الأهداف المشتركة بين إدارة المنظمة والعاملين فيها. وتوفر سياسات الرواتب لأية منظمة الأسس التى يجب أن تبنى عليها هياكل الرواتب وإجراءات إدارة الرواتب.

إن عدالة سياسة الرواتب تعنى أن تكون تلك السياسة منصفة ومناسبة؛ إذ إن الراتب يسعى إلى التوفيق بين المقدرة الفردية ومستوى العمل الذى يتم إنجازه، وإن الفوارق فى الرواتب إنما تشير إلى اختلافات فى درجة المسئولية. والراتب المتساوى إنما يكون مستحقاً للعمل المتساوى. وإذا كانت العدالة التامة لا يمكن تحقيقها، إلاّ أن

سياسة الرواتب عليها أن تسعى إلى تحقيق درجة كبيرة من العدالة بقدر الإمكان، وذلك باتباع منهج منظم وتحليلى عند تحديد قيمة كل وظيفة. وعبارة "منظم" تعنى جمع الحقائق عن محتويات الوظائف بطريقة منهجية، وعبارة "تحليلى" تعنى أن تحلل البيانات إلى عناصر تمكن من زيادة السهولة والدقة التى تتم بها عملية المقارنة بين مختلف الوظائف. (٣)

وعادة ما تستخدم الدول المتقدمة أسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression عند تصميم أو تعديل أو تقويم هيكل الرواتب للعاملين فى مجال الأعمال التجارية والصناعية. إلاّ أن هذا الأسلوب غير ملائم عند محاولة تطبيقه فى مجال التعليم، وذلك لعدم إمكانية أخذ قيود Constraints النظام التعليمى فى الاعتبار من ناحية، وعدم إمكانية ربط بعض العوامل والمتغيرات بالرواتب ربطاً تاريخياً من ناحية أخرى.

وقد بدأت الدول المتقدمة فى أوائل الستينات من هذا القرن فى استخدام أسلوب البرمجة الخطية Linear programming لتقويم هيكل الرواتب للعاملين فى مجال الأعمال التجارية والصناعية . (٤) وفى أواخر الستينات ، بدأ الاهتمام باستخدام أسلوب البرمجة الخطية لتصميم أو تعديل أو تقويم هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم.

والحاجة الآن ماسة – أكثر من أى وقت مضى – إلى الاستفادة من هذا الأسلوب المتقدم لتصميم هيكل فعال لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى. فالشكاوى الآن متزايدة فى العديد من النظم التعليمية بالأقطار العربية من عدم كفاءة وفعالية الهياكل الحالية لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى. فالهياكل الحالية للرواتب تحتاج إلى نظرة متفحصة للتحقق من تناسقها داخلياً، واتسامها بالمرونة التى تمكن من احتواء التغيرات التنظيمية والتعديلات فى القيمة النسبية لمختلف الوظائف، واحتوائها على الفوارق المناسبة التى تستند إلى نظام موضوعى لقياس القيم النسبية الداخلية، وارتباطها بأولويات وأهداف نظم التعليم فى الوطن العربى.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد المشكلة التى تتصدى لها الدراسة الحالية على النحو التالى :

١– ما الهيكل السائد لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى؟

٢– ما العوامل الأساسية الواجب توافرها فى الهيكل الفعال لرواتب العاملين فى مجال

التعليم بالوطن العربى؟
٣- ما الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد ما يلى :
١- الهيكل السائد لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.
٢- العوامل الأساسية الواجب توافرها فى الهيكل الفعال لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.
٣- الملامح الأساسية للأسلوب المستخدم فى بناء الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.
٤- كيفية بناء الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.
٥- كيفية تطبيق الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

أهمية الدراسة

يعد موضوع الرواتب من الموضوعات المهمة من وجهة نظر الدولة أو الحكومة والعاملين فيها على حد سواء؛ فهى تمثل جزءاً مهماً من النفقات العامة بميزانية الدولة، كما تمثل المورد الرئيسى للأفراد، فلا عجب أن ينال هذا الموضوع اهتماماً نظرياً وعملياً كبيراً من جانب الحكومات والأفراد. ويرجع ذلك إلى أن الرواتب تساعد على رفع درجة رضاء الفرد عن عمله؛ إذ يتوقف مستوى الفرد الاقتصادى والاجتماعى على مقدار القوة الشرائية التى ينفقها، ويتكيف مقدار هذه القوة مع كمية الراتب النقدى التى يتقاضاها. لذلك تعتبر العناية بتحديد الراتب أو الاهتمام بوضع سياسات رشيدة للرواتب من أهم عوامل رفع معنويات الأفراد، ومن ثم دفعهم إلى إعطاء المزيد من الخدمة والعمل.

ويتعلق تحديد الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بمشكلة تقييم الوظائف وتصنيفها. ويقصد بتقييم الوظائف تحديد العلاقات النسبية بين الرواتب داخل النظام التعليمى على أساس عادل وفق الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة. ويساعد التقييم فى تحديد راتب إحدى الوظائف بالنسبة لباقى الوظائف بمعيار موضوعى، والمساعدة على إزالة الغبن فى توزيع الرواتب، والعمل على ربط فئاتها بطريقة سليمة، وتلافى المشكلات المختلفة.

إن دراسة رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، وتحديد العوامل والمتغيرات والأسس التى ينبغى أن يتحدد بناء عليها هيكل موحد للرواتب من الأهمية بمكان، لاسيما فى وقتنا الحاضر. فمحاولة الوصول إلى أسلوب موحد لتحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى ضرورة يفرضها ما يربط هذا الكيان الكبير من وحدة الدين واللغة والظروف والعادات والتقاليد والمصير المشترك.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية ـ فضلاً عما سبق ـ من ندرة أو قلة البحوث والدراسات التى اهتمت بموضوع رواتب العاملين فى مجال التعليم، لاسيما فى الوطن العربى. وقد تناولته البحوث والدراسات إما بشكل عام، أو تخصصت فى جانب واحد فقط من جوانبه. كما تنبع أهمية الدراسة من أنها قد تكشف عن نواحى الضعف فى الهيكل السائد لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، والكشف عن العوامل والمتغيرات التى أهمل الأخذ بها، والتى تستحق أن تؤخذ فى الاعتبار عند تصميم هيكل فعال للرواتب.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية كذلك من أنها قد تكشف للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى أنهم محل العناية والاهتمام، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد، الأمر الذى قد يسهم فى رفع كفاءة وفعالية التعليم فى الدول العربية لمواكبة النهضة الحضارية العالمية. وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من أنها قد تكشف للمسئولين عن هياكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى عن أهمية التقويم المستمر لها، وأسس بنائها، وكيفية تطوير هذه الهياكل بالشكل الذى يضمن لها أقصى كفاية وفعالية من أجل تحقيق الأهداف التى صممت أساساً من أجلها.

مصطلحات الدراسة

لأغراض الدراسة الحالية، يقصد بالمصطلحات التالية ما يأتى :

١- الراتب Salary : هو مبلغ من المال يحصل عليه الموظف من الدولة بصفة منتظمة لقاء ما يؤديه من أعمال وظيفية. (٥) ويقصد بالراتب فى الدراسة الحالية المقابل المالى الذى يتقاضاه العاملون فى مجال التعليم بصفة دورية فى مقابل ما يؤدونه من خدمات للدولة من خلال قطاع التعليم.

٢- هيكل الرواتب Salary Structure : هو الإطار الذى يتم فيه تنفيذ سياسات موحدة للرواتب. ومن الممكن تصميم وتشكيل هياكل الرواتب التى تحقق المرونة الكافية، ولكنها تسمح فى نفس الوقت بدرجة كافية من الرقابة يتحقق معها تفادى

عدم العدالة والتكاليف الباهظة.[٦] ويتألف هيكل الرواتب فى الدراسة الحالية من مستويات الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

٣- هيكل الرواتب المثالى Ideal Salary Structure : هو الهيكل الذى يحتوى على الفوارق المناسبة التى تستند إلى نظام موضوعى لقياس القيم النسبية الداخلية.[٧]

٤- أنموذج Model : هو تمثيل Representation لنظام.[٨] ويقصد بالأنموذج فى الدراسة الحالية تمثيل نظام الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

٥- أنموذج كمى Quantitative Model : هو تمثيل رياضى Mathematical لنظام.[٩] ويقصد بالأنموذج الكمى فى الدراسة الحالية التمثيل الرياضى لنظام الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

٦- البرمجة الخطية Linear Programming : أسلوب رياضى لتخطيط استخدام وتوزيع الموارد المحدودة فى الحالات التى يوجد فيها عدد كبير من أوجه الاستخدام البديلة الممكنة.[١٠] ويعتبر هذا الأسلوب من أهم الأساليب الكمية لبحوث العمليات Operations Research ، ويستخدم لحل الكثير من المشكلات التى تواجه المنظمات المختلفة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على تحليل رواتب العاملين فى مجال التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى- أو ما يعادلها- فى الوطن العربى. كما تقتصر الدراسة على استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى بناء الهيكل المقترح للرواتب.

ولا تبحث الدراسة الحالية عن مصادر تمويل جديدة للرواتب، أو زيادة الميزانيات المخصصة لها، وإنما ينصب اهتمامها على تصميم هيكل فعال للرواتب فى ظل قيود الميزانية المخصصة لها.

ولا يتضمن الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى بعض الوظائف ذات الطبيعة الخاصة، مثل الممرضات والزائرات الصحيات وأمناء المعامل والمكتبات والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

منهج البحث

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الذى يقوم على وصف ما هو كائن

وتفسيره،[١١] بقصد تحديد الهيكل السائد لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، وتصميم هيكل فعال للرواتب فى ظل مجموعة من القيود.

هيكل الرواتب السائد

يعتمد هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى على جدول الرواتب ذو الدرجات الثابتة Fixed-Step Salary Schedule . وترتبط الزيادة فى الراتب -طبقاً لجدول الرواتب ذو الدرجات الثابتة- بسنوات خبرة العاملين فى النظام التعليمى من ناحية، ومؤهلاتهم الدراسية من ناحية أخرى.

وتزداد رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى كلما زادت مؤهلاتهم أو عدد سنوات خدمتهم فى النظام التعليمى. ويعتمد جدول الرواتب ذو الدرجات الثابتة عادة على عاملى المؤهل الدراسى وسنوات الخبرة عند تحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

وقد أدى جمود هيكل الرواتب ذو الدرجات الثابتة إلى تزايد المشكلات التى تسببت فى حدوث قلق واستياء بين العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى والمهتمين بشئونه. ونادت العديد من الدراسات والبحوث والتقارير بضرورة إعادة النظر فى الهيكل الحالى لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

ففى مصر، نجد أن هيكل الرواتب الحالى يدفع العاملين فى مهنة التعليم لتركها إلى غيرها من المهن، ويسيطر على من لا يستطيع ترك المهنة شعور بالغبن، مما يؤثر على عمله وقدرته الإنتاجية. [١٢] ونظراً لأن العاملين بمدارس الدولة هم موظفون حكوميون، فإن تعيينهم يخضع للشروط الخاصة بتنظيم الخدمة المدنية، وليس لهم كادر خاص، بل يعاملون وفقاً للكادر العام لموظفى الدولة.[١٣] وقد طالبت إحدى الدراسات بضرورة إعادة توصيف وترتيب وتقييم الوظائف فى مؤسسات الدولة المختلفة، [١٤] ومنها مؤسسات التعليم. وتشير دراسة أخرى إلى أن الكادر الحالى لرواتب العاملين فى مجال التعليم المصرى هو أحد الأسباب الرئيسية لعزوف الشباب عن العمل فى مهنة التعليم.[١٥]

ولا تختلف هياكل الرواتب فى البحرين[١٦] والامارات[١٧] والعراق[١٨] والسودان[١٩] والجزائر[٢٠] وبقية الدول العربية الأخرى عن الهيكل العام للرواتب فى مصر. ويعتبر الهيكل الحالى لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى أحد الأسباب الأساسية لظاهرة العزوف عن مهنة التعليم للشباب العربى فى كل من الأردن

وتونس والسعودية وسوريا والصومال والكويت والمغرب واليمن وقطر وعمان وموريتانيا. [٢١]

ونتيجة لخلل هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، فإنه كثيراً ما يطلب العاملون فى وزارة التربية أو التعليم أو المعارف النقل من هذه الوزارة إلى مصالح حكومية أخرى على وظائف إدارية لعدم وجود مزايا مادية ومعنوية وصعوبة مهنة التعليم، مما يوقع الوزارة فى حرج معهم؛ فعدم الموافقة على طلبهم له أثر نفسى على عطائهم وإنتاجهم، والموافقة على نقلهم يشل العملية التربوية. [٢٢] ونظراً لأن إمكانية انتقال العاملين فى مجال التعليم إلى عمل إدارى فى وزارة أخرى أمر أصبح يهدد نظم التعليم فى الوطن العربى، فقد لجأت بعض الدول العربية إلى منح العاملين فى مجال التعليم بدل مهنة، [٢٣] أو بدل مناطق نائية، [٢٤] أو بدل ندرة، [٢٥] أو بدل انتقال، [٢٦] أو بدل سكن. [٢٧]

وعلى الرغم من أخذ عوامل الكفاءة ، [٢٨] والمنطقة الريفية والنائية ، [٢٩] والندرة، [٣٠] وصعوبة العمل ومسئولياته [٣١] كمتغيرات جزئية أو فرعية أو هامشية بجانب المؤهل العلمى ومدة الخدمة [٣٢] عند تحديد رواتب العاملين فى بعض نظم التعليم بالوطن العربى فى فترة زمنية أو أخرى، وعلى الرغم من اختلاف القيم الحقيقية- بعد أخذ متغيرات الأسعار والعملة والتضخم فى الاعتبار-لرواتب الوظائف المتكافئة فى النظم التعليمية المختلفة بالوطن العربى؛ فإن هناك شعوراً عاماً بعدم الرضى عن الهيكل الحالى لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

مما سبق يتضح ضرورة إعادة النظر فى الهيكل الحالى ذى الدرجات الثابتة فى ضوء العوامل الأساسية الواجب توافرها فى الهيكل الفعال لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

عوامل الهيكل الفعال

يكاد يجمع أهل الخبرة والاختصاص فى التربية والاقتصاد، والمهتمين بشئون رواتب العاملين فى مجال التعليم على مجموعة من العوامل الأساسية الواجب توافرها فى هيكل الرواتب الفعال، [٣٣] يمكن تلخيصها فيما يلى:

١- يجب أن يكون جدول الرواتب منطقياً ومتناسقاً داخلياً، وذلك بأن يتسلم كل عضو فى النظام التعليمى راتباً عادلاً وملائماً مقارناً بغيره من أعضاء النظام التعليمى. وقضية التناسق الداخلى لجدول الرواتب ضرورية للأغراض المعنوية.

وجدول الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة ليس منطقياً ولا متناسقاً داخلياً. ويحدد الحدين الأدنى والأعلى للرواتب- عادة- بطريقة تحكمية، كما أنه غالباً ما يتم حساب قيم الرواتب بين هذين الحدين باتباع إجراءات تقريبية بسيطة.

٢- يجب أن يعكس جدول الرواتب الصعوبات النسبية فى بيئة التعليم.

وجدول الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة عادة ما يساوى بين أعضاء النظام التعليمى بصرف النظر عن صعوبة المهمة فى المناطق النائية أو المحرومة، مما يدفعهم للمطالبة بالعمل بعيداً عن تلك المناطق.

٣- يجب أن يأخذ هيكل الرواتب فى اعتباره الموارد المالية المتاحة للرواتب.

وهيكل الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة لايستطع أن يأخذ بعين الاعتبار الموارد المالية المتاحة عند تحديده لرواتب العاملين فى مجال التعليم. وإذا أتيح مبلغ إضافى لدعم الرواتب فى نظام تعليمى معين، فإن هيكل الرواتب ذا الدرجات الثابتة قد يكون عاجزاً عن دمج هذا المبلغ الإضافى فى هيكل الرواتب للنظام التعليمى بطريقة منطقية متناسقة.

٤- يجب أن يسمح هيكل الرواتب بالتداخلات بين رواتب الوظائف المختلفة فى النظام التعليمى.

وهيكل الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة لا يسمح بالتداخلات بين رواتب الوظائف المختلفة فى النظام التعليمى. فراتب مدير المدرسة عادة ما يكون أعلى من راتب المعلم بصرف النظر عن أداء كل منهما. وليس هناك سبب يدعو لأن يكون راتب المعلم ذى الكفاءة العالية أقل من راتب مدير المدرسة ذى الكفاءة المنخفضة. ويمكن تبرير الرواتب الإضافية لمديرى المدارس بسبب الأعمال والمسئوليات والمهام الإضافية التى يقومون بها، إلا أن هيكل الرواتب الحالى لا يوفر حافزاً اقتصادياً للتدريس الجيد، مما يعد من نقائص هيكل الرواتب ذى الدرجات الثابتة.

٥- يجب أن يأخذ هيكل الرواتب فى اعتباره قوانين العرض والطلب للعاملين فى مجال التعليم من ذوى التخصصات النادرة والمهارات المتخصصة.

وهيكل الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة غير قادر على التنافس اقتصادياً لجذب أفضل العناصر لمهنة التعليم، لاسيما الأفراد ذوى المعلومات والمهارات التخصصية النادرة. وقد يرجع النقص فى المعلمين فى مجالات تخصصية معينة إلى عدم قدرة النظام التعليمى بهيكل رواتبه الحالى على جذب هؤلاء الأفراد، لاسيما المدربين منهم تدريباً عالياً.

٦- يجب أن يأخذ هيكل الرواتب فى اعتباره مجموعة كبيرة من العوامل عند تحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم، مثل الأنواط والجوائز الخاصة والتدريب أثناء الخدمة وتمايز موضوع مادة التخصص؛ وذلك بجانب عاملى المؤهل والخبرة.

وهيكل الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة لا يأخذ فى اعتباره -بصفة أساسية- غير عاملى المؤهل العلمى ومدة الخدمة، وذلك عند تحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم.

٧- يجب أن يعكس هيكل الرواتب أولويات وأهداف النظام التعليمى.

وهيكل الرواتب الحالى ذو الدرجات الثابتة لا يعكس أولويات وأهداف النظام التعليمى، فهو لا يأخذ فى الحسبان مجموعة كبيرة من العوامل عند تحديد الرواتب، فضلاً عن أنه لا يعطى أوزاناً نسبية مختلفة لتلك العوامل طبقاً لأهميتها النسبية فى تحقيق أهداف النظام التعليمى.

ملامح البرمجة الخطية

قد يكون مفيداً أن يتم مناقشة الملامح الأساسية لأسلوب البرمجة الخطية، وهو الأسلوب المستخدم فى بناء الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

ويرجع انتشار وشيوع استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى المجالات المختلفة للعديد من الأسباب،[٣٤] نذكر منها ما يلى :

١- إن معظم المشاكل فى المجالات المختلفة يمكن تمثيلها -أو على الأقل تقريبها- فى صورة نماذج للبرمجة الخطية.

٢- توافر العديد من الطرق الفعالة فى حل مشاكل البرمجة الخطية، مثل الطريقة البيانية والطريقة الجبرية وطريقة "السمبلكس" SIMPLEX.

٣- من السهل دراسة أثر التغير فى البيانات على نتائج القرارات من خلال نماذج البرمجة الخطية.

٤- التقدم والتطور التكنولوجى الباهر، وخاصة فى الحاسب الآلى، الذى كان له أكبر عون فى تسهيل إجراءات الحل ذات الطبيعة المتكررة التى تتمايز بها مشاكل البرمجة الخطية كبيرة الحجم، وبدون أى تكلفة تذكر.

وتهدف البرمجة الخطية إلى الوصول إلى المستوى الأمثل أو الأقصى أو الأدنى من غرض ما، فقد يكون الهدف هو الوصول إلى أعلى مستوى من الإنتاجية أو أدنى

مستوى من التكاليف أو الاختيار الأمثل بين عدة بدائل. [٣٥]

وهناك العديد من الشروط الواجب توافرها لتطبيق أسلوب البرمجة الخطية فى حل المشكلات الإدارية، [٣٦] يمكن تلخيصها فيما يلى :

١- أن يكون هناك هدف مطلوب تحقيقه، مثل تحقيق أقصى عائد ممكن أو تخفيض التكاليف لأدنى ما يمكن، وأن يكون الهدف قابلاً للقياس، مع وجود معيار للفعالية يستخدم فى حل المشكلة.

٢- أن يكون هناك أكثر من طريقة لحل المشكلة، وأن تكون هناك بدائل مختلفة يتم الاختيار بينها بحيث تتماشى مع الهدف المنشود.

٣- ضرورة وجود قيود ثابتة وحدود للموارد والإمكانات، لأنه لولا وجود القيود لما كان هناك داع لاستخدام أسلوب البرمجة الخطية.

٤- لابد من وجود علاقات خطية بين المتغيرات فى المشكلة، ويجب أن يعبر عن هذه العلاقات كمياً، وتكون قيم المتغيرات الموجودة قيماً موجبة.

٥- يجب أن تكون كافة البيانات وقيودها والهدف المنشود قابلة جميعاً للقياس الكمى حتى يمكن التعبير عنها فى صورة معادلات أو متباينات خطية.

ويتكون الهيكل أو الإطار العام لأى مشكلة من مشاكل البرمجة الخطية من ثلاثة مكونات أساسية: [٣٧]

١- دالة هدف خطية. وقد تكون دالة الهدف عظمى Maximization وتتمثل فى تحقيق أكبر عائد ممكن، أو قد تكون دالة الهدف دنيا Minimization وتتمثل فى تحقيق أقل تكلفة ممكنة.

٢- قيود هيكلية خطية. وقد تكون هذه القيود "أقل من أو تساوى" أو قد تكون "أكبر من أو تساوى". وسواء كانت هذه القيود "أقل من أو تساوى" أو "أكبر من أو تساوى" فإنها تسمى متباينات Inequalities ، ويكون أحد الطرفين أكبر من أو أقل من الطرف الآخر .

٣- قيود عدم السلبية. ويشترط لحل أى مشكلة من مشاكل البرمجة الخطية وضع قيود عدم السلبية فى المشكلة بحيث يكون المجهول الذى يراد الوصول إليه إما مساوياً للصفر أو أكبر من الصفر، أى لابد وأن تكون قيم جميع المتغيرات غير سالبة.

وتعالج الطرق المختلفة للبرمجة الخطية مشكلة تخصيص الموارد فى ضوء الإمكانات المتاحة طبقاً للأهداف المحددة، والتى تتمثل فى تحقيق أكبر عائد ممكن أو الوصول بالتكاليف إلى أقل حد ممكن. وفيما يلى أهم الطرق لحل مشاكل البرمجة

الخطية :

١- الطريقة البيانية : وهى أبسط الطرق وأقلها تعقيداً، إلا أن استخدامها قاصر على الحالات التى لا يزيد عدد متغيراتها عن ثلاثة؛ إذ يصعب لأكثر من ذلك تمثيل أبعادها على الرسم البيانى. (٣٨) وعلى الرغم من أن الطريقة البيانية هى أكثر الطرق وضوحاً، فإنه يؤخذ عليها عدم الدقة فى تحديد الحلول الممكنة نتيجة لتعذر مراعاة الدقة التامة فى رسم الخطوط الممثلة للمعادلات وانحرافها قليلاً عن موضعها الحقيقى.(٣٩)

٢- الطريقة الجبرية: تمثل الطريقة الجبرية طريقة أخرى من طرق البرمجة الخطية، وتتمايز تلك الطريقة عن الطريقة البيانية باتساع نطاق استخدامها فى حالة زيادة عدد المتغيرات عن ثلاثة. والخطوة الأولى لهذه الطريقة هى تحويل المتباينات إلى معادلات.(٤٠)

٣- طريقة " السمبلكس" : تمتاز طريقة "السمبلكس" بأنها الطريقة العامة الوحيدة التى يمكن تطبيقها فى كافة مشاكل البرمجة الخطية باختلاف أنواعها. وتمتاز هذه الطريقة بأنها مبنية على أساس جبرى، مما أدى إلى إمكان تطبيقها فى مختلف الحالات. كما أن هذه الطريقة تعطى إمكانيات أكبر، ويتسع نطاق استخدامها عن الطريقتين البيانية والجبرية، فهى تمكن متخذ القرار من التعامل مع عدد كبير من المتغيرات. (٤١) وتعتبر هذه الطريقة إجراء متكرراً لحل مشاكل البرمجة الخطية بايجاد عدة حلول ممكنة يتم تحسينها بطريقة منتظمة حتى الوصول إلى الحل الأمثل .(٤٢) ومن السهل تنفيذ العمليات الحسابية المتكررة اللازمة لحل المشاكل بطريقة "السمبلكس" باستخدام الحاسب الآلى. (٤٣)

بناء الهيكل المقترح

قبل بناء الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، ينبغى أن يبذل المسئولون عن النظام التعليمى الوقت والجهد فى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما الأهداف الأساسية للنظام التعليمى (مثل: الإعداد للجامعة، المواطنة، التوافق الاجتماعى) ؟

٢- ما الوظائف الأساسية المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف (مثل: المديرون، الوكلاء، المعلمون)؟

٣- ما العوامل الضرورية لكل وظيفة من تلك الوظائف (مثل: المؤهل، المسئولية، موضوع مادة التخصص) ؟

٤- ما الهيكل الهرمى للرواتب فى النظام التعليمى (مثل: رواتب المديرين مقارنة برواتب المعلمين)؟

٥- ما الخصائص التى تشكل كل عامل من العوامل الضرورية لكل وظيفة من الوظائف الأساسية المطلوبة لتحقيق أهداف النظام التعليمى (مثل: خصائص المؤهل قد تكون الدكتوراه، الماجستير، الليسانس أو البكالوريوس) ؟

وينبغى ملاحظة أن الخاصية الضرورية لأى هيكل رواتب فعال فى مجال التعليم هى التناسق. كما ينبغى ملاحظة أن استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى بناء هيكل الرواتب المقترح ليس محدوداً بعدد العوامل أو الوظائف التى تدخل فى تصنيف العاملين فى مجال التعليم. فمدخل البرمجة الخطية يحسب الأوزان النسبية لكل عامل بحيث يكون ترتيب الوظائف راتبياً مناظراً لترتيبها فى هيكل الرواتب بالنظام التعليمى. ويمدنا أسلوب البرمجة الخطية فى التحليل النهائى بالأهمية النسبية لكل عامل من العوامل المستخدمة فى هيكل الرواتب.(٤٤)

وهناك ست مراحل لبناء هيكل الرواتب باستخدام أسلوب البرمجة الخطية،(٤٥) يمكن عرضها كما يلى :

١- تعيين تسلسل الرواتب فى النظام التعليمى: يمكن النظر بعدة طرق للوظائف المناظرة لترتيبها فى هيكل الرواتب بالنظام التعليمى، والمرتبطة بأهداف ذلك النظام. وتنظر الدراسة الحالية لتسلسل الرواتب من خلال مسئولية الوظيفة. وقد تشمل تصنيفات الوظائف مسئوليات المنطقة التعليمية أو المدرسة أو الفصل، والتى قد تناظر وظائف مدير عام الادارة التعليمية أو مدير المدرسة أو المعلم، على الترتيب.

٢- تحديد العوامل الواجب تضمينها فى هيكل الرواتب: يمكن تحديد العوامل الواجب تضمينها فى هيكل الرواتب من خلال مسح لآراء المسئولين والمتخصصين والمهتمين والعاملين بالنظام التعليمى. ويعقب ذلك عدة اجتماعات للاتفاق على تلك العوامل التى يجب أن تكون متضمنة فى هيكل رواتب العاملين فى النظام التعليمى. وتفيد هذه المرحلة فى تحسين توصيف الوظائف الذى قد يكون مكتوباً بغموض أو بطريقة غير سليمة.

٣- تطوير نظام تقدير نسبى للخصائص فى كل عامل : يجب تحديد تقدير نسبى لكل خاصية بكل وظيفة. فالمؤهل العلمى- على سبيل المثال- يمكن ترتيبه كما يلى :

الخاصيـــــــــــــــــــــــه	التقدير
الدكتوراه	٥
الماجستير	٤
دبلوم الدراسات العليا	٣
ليسانس، أو بكالوريوس، وما فى مستواهما	٢
دبلوم معاهد إعداد المعلمين، أو دبلوم الكليات المتوسطة، وما فى مستواهما	١

ويعتبر عامل "المؤهل العلمى" من العوامل الموضوعية نسبياً، وذلك نظراً لأنه يمكن قياس كل خاصية- مباشرة- وفقاً لإتمام مرحلة تعليمية أو درجة معينة.

ويعتبر عامل " صعوبة بيئة التعليم" من العوامل غير الموضوعية نسبياً. ويمكن اقتراح تقدير هذا العامل كما يلى:

الخاصيـــــــــــــــــــــــه	التقدير
منطقة صعبة أو نائية أو محرومة	٣
منطقة متوسطة الصعوبة	٢
منطقة متمايزة ثقافياً أو ليست صعبة	١

وهناك عدة طرق لتحديد صعوبة بيئة التعليم، منها استخدام المؤشرات التى وضعتها بعض الدول لتحديد المناطق المحرومة ثقافياً، أو استخدام نسب تسرب الطلاب، أو نسب المعلمين الراغبين فى الانتقال من المنطقة التعليمية.

ويمكن تصنيف "صعوبة بيئة التعليم" إلى "منطقة صعبة" و"منطقة غير صعبة"، إلا أنه تجدر ملاحظة أن العامل ذا التقديرات أو الخصائص القليلة جداً لن يمايز تمايزاً كافياً بين النقائص فى القدرة، كما أن العامل ذا التقديرات أو الخصائص الكثيرة جداً قد يؤدى إلى الغموض. ويجب تأسيس التقديرات لكل خاصية بكل وظيفة بالاعتماد على توصيف الوظائف من ناحية، والنظام المتفق عليه للأهمية النسبية لخصائص العامل من ناحية أخرى.

٤- تحديد الأوزان النسبية لكل عامل : يتم تحديد الأوزان النسبية لكل عامل عند استخدام أسلوب البرمجة الخطية، وبذلك نحصل على نظام النقط لعدد من الوظائف

الأساسية فى النظام التعليمى، ويتم تعيينها بواسطة الحدود المؤسسة بواسطة هذه الوظائف الأساسية. ويعتبر التحديد النظرى لأعلى وأقل راتب فقط من أهم فوائد استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى بناء هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم.

٥- تحديد الترتيب النسبى للوظائف المتنوعة : يمكن استخدام الأوزان النسبية التى تم تعيينها للوظائف الأساسية لتقويم باقى الوظائف بطريقة منطقية ومتناسقة داخلياً، وطبقاً للتسلسل المطلوب. وإذا كانت هناك صعوبة فى تحديد رواتب وظائف معينة فى النظام التعليمى، فإن هذا إما يدل على ضرورة مراجعة الصيغة الرياضية المستخدمة فى بناء هيكل الرواتب بإدخال وظائف أساسية أكثر فى النموذج، أو يدل على أنه تم حذف عامل جوهرى أو أكثر من تحليل الوظائف.

٦- تقويم وظائف ورواتب العاملين فى النظام التعليمى: الفائدة الأساسية للهيكل المقترح لرواتب العاملين فى النظام التعليمى هى إمكانية التقويم الفعال لوظائف ورواتب العاملين فى مجال التعليم. ويقدم لنا أسلوب البرمجة الخطية طريقة لبناء هيكل رواتب متناسقاً داخلياً، ومبنياً على أساس مجموعة من العوامل.

وفضلاً عن المراحل الست السابقة لبناء هيكل الرواتب، فإنه يمكن للنظام التعليمى أن يأخذ فى اعتباره ما يلى : (٤٦)

١- تحديد الأهمية النسبية للعوامل نفسها : فقد يرغب النظام التعليمى فى إعطاء أهمية أكبر لأحد العوامل، مثل "صعوبة بيئة التعليم" أو "المؤهل العلمى". ويمكن تحديد الأهمية النسبية للعوامل عن طريق ترتيبها ترتيباً نسبياً. ويتشابه هذا الإجراء إلى حد بعيد مع إجراء الترتيب النسبى للخصائص داخل العامل.

٢- تحديد القيود البيئية: يعطى النموذج أوزاناً للعوامل المختلفة فى النموذج بناءاً على دالة الهدف أو معايير الفعالية التى وضعها النظام التعليمى، وذلك فى ضوء مجموعة من القيود. وفضلاً عن القيود على الرواتب التى تؤسس الترتيب التسلسلى للوظائف، يمكن أن يؤخذ فى الاعتبار قيود الميزانية، أو العلاقة النسبية المتعلقة بانتشار الرواتب داخل الوظائف المختلفة من ناحية، وفيما بين الوظائف من ناحية أخرى.

٣- تحديد دالة الهدف أو مقاييس الفعالية: يمكن حل النموذج لدالة هدف أو أكثر. وقد تكون دالة الهدف هى جعل رواتب المعلمين المبتدئين أكبر مايمكن، أوجعل رواتب المعلمين ذوى المهارات والتخصصات النادرة أكبر ما يمكن. وقد تشتمل دالة الهدف على متغير أو أكثر من متغيرات النموذج، يتم الاتفاق عليها كمقياس صادق لفعالية

نظام الرواتب.

ويمكن تلخيص إجراءات بناء الهيكل المقترح لرواتب العاملين فى النظام التعليمى فيما يلى:(٤٧)

١- تصنيف العاملين فى النظام التعليمى طبقاً لوظائفهم أو وضعهم فى تسلسل الرواتب بالنظام التعليمى.

٢- تحديد العوامل التى تسهم فى أداء العاملين فى كل وظيفة بالنظام التعليمى.

٣- تحديد الخصائص داخل كل عامل، مع ترتيبها طبقاً لأهميتها النسبية.

٤- صياغة المعادلات الرياضية الممثلة لأدنى وأعلى الأفراد راتباً لكل وظيفة فى تسلسل الرواتب بالنظام التعليمى.

٥- إدخال قيود بيئية أخرى فى النموذج، مثل القيود التى تعكس الموارد المالية المتاحة للرواتب فى النظام التعليمى.

٦- تحديد دالة الهدف أو مقاييس الفعالية التى يمكن استخدامها من قبل النظام التعليمى عند تقدير رواتب العاملين فى مجال التعليم.

تطبيق الهيكل المقترح

يمكن تصنيف وظائف العاملين فى مجال التعليم بعدة طرق، وفيما يلى أحد هذه التصنيفات، مع ترتيب الوظائف تنازلياً طبقاً للمسئولية والراتب :

١- مدير عام الإدارة التعليمية أو مدير عام مدرسة.

٢- وكيل الإدارة التعليمية أو مدير إدارة التعليم (الابتدائى أو الإعدادى أو الثانوى) بالمنطقة التعليمية.

٣- مدير مرحلة بالمنطقة التعليمية أو موجه أول مادة أو مدير مدرسة ثانوية.

٤- رئيس قسم بالمنطقة التعليمية أو ناظر مدرسة ثانوية أو مدير مدرسة إعدادية أو موجه مرحلة ثانوية.

٥- وكيل قسم بالمنطقة التعليمية أو وكيل مدرسة ثانوية أو ناظر مدرسة إعدادية أو موجه مرحلة إعدادية.

٦- وكيل مدرسة إعدادية أو مدرس أول بالمرحلة الثانوية.

٧- مدرس أول بالمرحلة الإعدادية أو مدرس بالمرحلة الثانوية أو ناظر مدرسة ابتدائية أو موجه مرحلة ابتدائية.

٨- مدرس بالمرحلة الإعدادية أو وكيل مدرسة ابتدائية.

٩- مدرس بالمرحلة الابتدائية .

ويمكن حذف أو تعديل واحد أو أكثر من الوظائف السابقة، ويمكن أيضاً إضافة بعض الوظائف مثل المرضات والزائرات الصحيات وأمناء المعامل والمكتبات والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين فى أى تطبيق للنموذج على أى نظام تعليمى، إلا أنه يُقتصر على الوظائف التسع المذكورة سابقاً، وذلك بغرض التبسيط فقط.

ويمكن تقويم كل وظيفة من وظائف النظام التعليمى وفقاً لمجموعة من العوامل الاختيارية. والعوامل التالية قد تكون معقولة لنظم التعليم فى الوطن العربى:

١- طبيعة المنطقة التى تقع فيها المدرسة (أو المنطقة التعليمية) ، أى الصعوبة النسبية لوضع التعليم كما يحدد ببيئة التدريس (يرمز لهذا العامل بالرمز "$س_١$"). وفيما يلى أوصاف أو خصائص هذا العامل ، متبوعة مباشرة بتقديراتها (موضوعة بين قوسين) :

أ- منطقة صعبة أو نائية أو محرومة (التقدير "٣").

ب- منطقة عادية أو متوسطة الصعوبة (٢).

ج- منطقة متمايزة ثقافياً أو ليست صعبة (١).

٢- مجال مادة التخصص بدلالة الطلب مقارناً بالعرض المتاح من المعلمين ($س_٢$). وقد تكون الأولوية للوظائف الإدارية هى المهارة فى تحليل النظم أو بحوث العمليات أو الحاسب الآلى. وأوصاف هذا العامل هى :

أ- مجالات تخصص ذات طلب عال مقارناً بالعرض المتاح (٣).

ب- مجالات تخصص ذات طلب متوسط مقارناً بالعرض المتاح (٢).

ج- مجالات تخصص ذات طلب منخفض مقارناً بالعرض المتاح (١).

٣- المسئوليات الإشرافية للفرد من حيث مجالات مسئوليته ($س_٣$). وأوصاف هذا العامل هى :

أ- على مستوى المنطقة التعليمية (٥).

ب- على مستوى المرحلة بالمنطقة التعليمية (٤).

ج- على مستوى المدرسة (٣).

د- على مستوى التخصص أو الفرقة بالمدرسة (٢).

هـ- على مستوى الفصل (١).

٤- أعلى مؤهل علمى حصل عليه الفرد ($س_٤$). وأوصاف هذا العامل هى :

أ- الدكتوراه (٥).

ب- الماجستير (٤).

ج- دبلوم الدراسات العليا(٣).

د- ليسانس، أو بكالوريوس، وما فى مستواهما (٢).

هـ- دبلوم معاهدإعداد المعلمين، أو دبلوم الكليات المتوسطة، وما فى مستواهما (١).

٥- إجمالى سنوات خدمة الفرد فى مجال التعليم بما فيها السنة الحالية ($س_٥$).

وأوصاف هذا العامل هى :

أ- أكثر من ١٤ سنة (٧).

ب- أكثر من ١٢ سنة (٦).

ج- أكثر من ١٠ سنوات (٥).

د- أكثر من ٨ سنوات (٤)

هـ- أكثر من ٦ سنوات (٣).

و- أكثر من ٤ سنوات (٢).

ز- أكثر من سنتين (١).

ح- سنتين فأقل (٠).

٦- نوع أعلى مؤهل علمى حصل عليه الفرد ($س_٦$). وأوصاف هذا العامل هى :

أ- مؤهل تربوى (٢).

ب- مؤهل غير تربوى (١).

٧- عدد الساعات أو الحصص الأسبوعية الإضافية، والمكرسة لعمل أو وظيفة فضلاً عن حمل أو عبء العمل العادى ($س_٧$). وأوصاف هذا العامل هى :

أ- أكثر من ٦ ساعات أو حصص أسبوعياً (٥).

ب- أكثر من ٥ ساعات أو حصص أسبوعياً (٤).

ج- أكثر من ٤ ساعات أو حصص أسبوعياً (٣).

د- أكثر من ٣ساعات أو حصص أسبوعياً (٢)

هـ- أكثر من ساعتين أو حصتين أسبوعياً (١).

و- ساعتان أو حصتان أسبوعياً فأقل (٠).

وينبغى ألا ينظر للعوامل السبعة السابقة على أنها كاملة أو كافية؛ فذلك يتوقف على أهداف النظام التعليمى من ناحية، وأراء المسئولين والمتخصصين والمهتمين والعاملين بهذا النظام من ناحية أخرى. وتجدر ملاحظة أنه لا يوجد حد أقصى لعدد العوامل التى يمكن إدخالها فى نموذج الرواتب عند استخدام أسلوب البرمجة الخطية.

وبمجرد تحديد العوامل وخصائصها (أو أوصافها)، والتقديرات النسبية لتلك الخصائص، فإنه يمكن وصف كل وظيفة فى النظام التعليمى عن طريق معادلتين. تمثل المعادلة الأولى – نظرياً– الفرد ذا أعلى مؤهل للوظيفة، ومن ثم أعلى راتب. وتمثل المعادلة الثانية – نظرياً – الفرد ذا أقل مؤهل للوظيفة، ومن ثم أقل راتب. ويمكن تمثيل هاتين المعادلتين – على الترتيب – فى علاقات رياضية عامة كما يلى :

$$أ_١ س_١ + أ_٢ س_٢ + \dots + أ_ن س_ن \geq ع_و$$

$$ب_١ س_١ + ب_٢ س_٢ + \dots + ب_ن س_ن \leq ق_و$$

حيث :

$أ_ى$ = أعلى التقديرات للخصائص المرتبطة بالعوامل الملائمة للوظيفة (و) فى النظام التعليمى.

$ب_ى$ = أقل التقديرات للخصائص المرتبطة بالعوامل الملائمة للوظيفة (و) فى النظام التعليمى.

$س_ى$ = العوامل المرتبطة بالوظيفة (و).

$ع_و$ = أعلى راتب – نظرياً ـ يمكن دفعه فى نطاق الوظيفة (و).

$ق_و$ = أقل راتب – نظرياً – يمكن دفعه فى نطاق الوظيفة (و).

ن = عدد العوامل المأخوذة فى النموذج.

ى = ١، ٢، ... ، ن.

ويمكن تمثيل راتب مدير المدرسة الثانوية– مثلاً – الذى يملك أعلى التقديرات للخصائص (أعلى المؤهلات) فى كل عامل من العوامل الملائمة لوظيفة "مدير مدرسة ثانوية" فى النظام التعليمى بواسطة المعادلة التالية :

$$٣س_١ + ٣س_٣ + ٥س_٤ + ٧س_٥ + ٢س_٦ + ٥س_٧ \geq ع_٣$$

وينبغى ملاحظة أن العامل "مجال مادة التخصص بدلالة الطلب مقارناً بالعرض المتاح من المعلمين" (سم) غير ملائم فى هذه الحالة.

ويمكن تمثيل الفروق بين أعلى الرواتب للأفراد فى كل من تصنيفات الوظائف بالنظام التعليمى بواسطة المعادلة التالية :

$$ع_و - ع_{و+١} \geq د_و$$

حيث :

$ع_و$ = أعلى راتب – نظرياً– يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة (و).

$ع_{و+١}$ = أعلى راتب – نظرياً – يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة الأدنى التالية (و+١)

$د_و$ = الفرق المحدد فى الراتب.

ويمكن التحكم فى نسب التداخلات فى الرواتب بين تصنيفات الوظائف (مثل: نسبة أقل راتب للتصنيف الأعلى إلى أعلى راتب للتصنيف الأدنى التالى) بواسطة المعادلة التالية :

$$ق_و = ت_و \, ع_{و+١}$$

حيث :

$ق_و$ = أقل راتب ـ نظرياً – يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة (و).

$ع_{و+١}$ = أعلى راتب – نظرياً – يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة (و+١).

$ت_و$ = نسبة التداخل المرغوبة فى الراتب بين تصنيف الوظيفة (و) وتصنيف الوظيفة (و+١).

ويمكن التعبير رياضياً عن نسب العلاقات بين أعلى وأقل راتب فى كل تصنيف من تصنيفات الوظائف بواسطة المعادلة التالية :

$$ق_و \leq ح_و \, ع_و$$

حيث :

$ق_{و}$ = أقل راتب – نظرياً – يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة (و).

$ع_{و}$ = أعلى راتب – نظرياً – يمكن دفعه فى تصنيف الوظيفة (و).

$ح_{و}$ = نسبة انتشار الرواتب فى تصنيف الوظيفة (و).

فضلاً عن القيود السابقة، فإنه يمكن وضع قيود بيئية معينة فى النموذج، مثل وضع حد أقصى للرواتب فى النظام التعليمى ($ع_{١}$) يمكن دفعه للفرد ذى أعلى المؤهلات ويشغل أعلى وظيفة، ووضع حد أدنى للرواتب فى النظام التعليمى ($ق_{٩}$) يمكن دفعه للفرد ذى أقل المؤهلات وشغل أقل وظيفة.

ويمكن تمثيل قيود الميزانية المخصصة لرواتب العاملين فى النظام التعليمى بواسطة المعادلة التالية:

$$\text{مجموع } (ن_{ىك}\ ل_{ىك}\ س_{ى}) \geq م$$

حيث :

$ن_{ىك}$ = عدد العاملين ذوى الخاصية (ك) فى العامل (ى).

$س_{ى}$ = العامل (ى) المستخدم فى النموذج.

$ل_{ىك}$ = التقدير النسبى المعطى للخاصية (ك) فى العامل (ى).

م = إجمالى الميزانية المخصصة لرواتب العاملين فى النظام التعليمى.

وينبغى المحافظة على أن يكون إجمالى الميزانية المخصصة لرواتب العاملين فى النظام التعليمى كنسبة مئوية للميزانية الكلية للنظام التعليمى، ويمكن تمثيل ذلك بواسطة المعادلة التالية :

$$م \leq ص\ ط$$

حيث :

م = إجمالى الميزانية المخصصة لرواتب العاملين فى النظام التعليمى.

ص = النسبة المئوية من الميزانية الكلية للنظام التعليمى التى ينبغى استخدامها لرواتب العاملين فى النظام التعليمى.

ط = الميزانية الكلية للنظام التعليمى.

وتحتوى دالة الهدف فى نموذج البرمجة الخطية على واحد أو أكثر (بصورة

خطية) من المتغيرات المستخدمة فى مجموعة القيود. وتعتبر دالة الهدف تمثيلاً رياضياً لمعيار الفعالية المرغوب فيه من قبل النظام التعليمى. والميزة الأساسية لأسلوب البرمجة الخطية هى ضمان جعل معيار الفعالية نهاية عظمى أو صغرى فى ضوء القيود المفروضة على النظام التعليمى. ويعرف الحل الفريد المشتق من مجموعة الحلول الممكنة بالحل الأمثل.

ويعتمد معيار الفعالية المختار من قبل النظام التعليمى على الأهداف والأغراض الموضوعة للنظام التعليمى. ويوفر النموذج المقترح فى الدراسة الحالية المرونة للنظام التعليمى فى الاختيار بين بدائل متعددة يمكن استخدامها كمقاييس للفعالية. فعلى سبيل المثال، يمكن للنظام التعليمى أن يجذب الأفراد حديثى التخرج لمجال التدريس، وذلك بجعل رواتب المعلمين المبتدئين ($ق_{٨}$ أو $ق_{٩}$) نهاية عظمى. أما إذا رغبت المنطقة التعليمية فى استمرار معلميها فى مجال التدريس، فيمكنها جعل أعلى رواتب للمعلمين ($ع_{٦}$) نهاية عظمى. وإذا رغبت المنطقة التعليمية فى دفع رواتب أعلى للأفراد العاملين فى المناطق الصعبة أو النائية أو المحرومة، فإن جعل العامل ($س_{١}$) نهاية عظمى يمكن أن يستخدم كدالة للهدف فى نموذج الرواتب.

وقد يرغب النظام التعليمى فى تقدير كل عامل تنازلياً طبقاً لأهميته النسبية. ويمكن أن يكون أحد هذه التقديرات كما يلى :

المتغير	التقدير النسبى	العامل
$س_{١}$	٤	صعوبة بيئة التعليم
$س_{٦}$	٤	نوع أعلى مؤهل علمى
$س_{٢}$	٤	مجال مادة التخصص
$س_{٤}$	٣	أعلى مؤهل علمى
$س_{٥}$	٣	إجمالى سنوات الخدمة فى مجال التعليم
$س_{٣}$	٢	المسئوليات الإشرافية للفرد
$س_{٧}$	١	الحمل أو العبء الإضافى

ويمكن التعبير رياضياً عن دالة الهدف الممثلة للتقديرات السابقة كما يلى :

عظم (٤ $س_١$ +٤ $س_٢$ + ٤ $س_٣$ + ٣ $س_٤$ + ٣ $س_٥$ + ٢ $س_٦$ + $س_٧$)

ويعطى النظام التعليمى فى هذه الحالة أعلى أولوية لرواتب العاملين فى البيئة التعليمية الصعبة، والحاصلين على المؤهلات التربوية، وذوى التخصصات المطلوبة بدرجة عالية. ويتبع ذلك اعتبارات المؤهل العلمى وسنوات الخدمة. ثم بعد ذلك تأتى المسئوليات الإشرافية للفرد. وأخيراً يأخذ الحمل أو العبء الإضافى أقل وزن.

ويمكن التعبير عن دالة الهدف السابقة فى صورة خطية كما يلى :

عظم [مجموع ($ف_ى$ $س_ى$)]

حيث :

$س_ى$ = العامل (ى).

$ف_ى$ = التقدير النسبى المعطى للعامل (ى).

وتعطى دالة الهدف السابقة مكافآت مالية أكبر للعاملين ذوى التصنيفات ذات التقديرات العالية فى العوامل ذات التقديرات العالية.

وإذا أعطيت كل العوامل أوزاناً متساوية، فإنه يمكن صياغة دالة الهدف على النحو التالى:

عظم [مجموع ($س_ى$)]

حيث :

$س_ى$ = العامل (ى).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

ينبغى أن يسعى الهدف العام لنظام الرواتب إلى تحقيق أهداف المنظمة التعليمية. ولابد أن يصمم النظام بحيث يفى بحاجات المنظمة، وأن يكون قابلاً للتعديل فى ظل الظروف المتغيرة. وبصفة خاصة فإن نظام الرواتب يجب أن يهدف إلى تحقيق المساواة فى الراتب للوظائف المتشابهة، وأن يحقق تمايزاً مناسباً بين مختلف مستويات الوظائف فى ضوء قيمتها النسبية.

وينبغى أن يسعى الراتب إلى التوفيق بين المقدرة الفردية ومستوى العمل الذى

يتم إنجازه، ويجب أن تشير الفوارق فى الراتب إلى اختلافات فى درجة المسئولية. وينبغى ملاحظة أن العدالة التامة لا يمكن تحقيقها، إلاّ أن سياسة الرواتب فى مجال التعليم بالوطن العربى عليها أن تسعى إلى تحقيق أكبر درجة من العدالة بقدر الإمكان، وذلك باتباع الأساليب العلمية الحديثة، مثل أسلوب البرمجة الخطية.

ويجب التأكيد على أن أسلوب الانحدار المتعدد- المستخدم عادة فى مجال الأعمال التجارية والصناعية - غير ملائم عند محاولة تطبيقه فى مجال التعليم، وذلك لعدم إمكانية أخذ قيود النظام التعليمى فى الاعتبار من ناحية، وعدم إمكانية ربط بعض العوامل والمتغيرات بالرواتب ربطاً تاريخياً من ناحية أخرى.

والحاجة الآن ماسة - أكثر من أى وقت مضى - إلى الاستفادة من أسلوب البرمجة الخطية عند تصميم أو تعديل أو تقويم هيكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى. ويجب الاستفادة من الدراسات المختلفة فى هذا المجال ، لاسيما دراسات "جيمس إدوارد برونو" James Edward Bruno ، والتى تستند إليها الدراسة الحالية، مع إجراء التعديلات اللازمة التى تتلاءم مع نظم التعليم بالوطن العربى.

وينبغى العناية بتحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، لاسيما أن الاهتمام بوضع سياسات رشيدة للرواتب يعتبر من أهم عوامل رفع معنويات الأفراد، ومن ثم دفعهم إلى إعطاء المزيد من الخدمة والعمل، مما قد يسهم فى رفع كفاءة وفعالية التعليم فى الدول العربية لمواكبة النهضة الحضارية العالمية.

وينبغى التأكيد على أن استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى تقييم وظائف العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى يساعد فى تحديد راتب إحدى الوظائف بالنسبة لباقى الوظائف بمعيار موضوعى، كما يساعد على إزالة الغبن فى توزيع الرواتب، والعمل على ربط فئاتها بطريقة سليمة، وتلافى المشكلات المختلفة.

كما ينبغى التأكيد على أن استخدام أسلوب موحد لتحديد رواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى ضرورة يفرضها ما يربط هذا الكيان الكبير من وحدة الدين واللغة والظروف والعادات والتقاليد والمصير المشترك.

وينبغى التأكيد أيضاً على ضرورة الكشف للمسئولين عن هياكل الرواتب للعاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى عن أهمية التقويم المستمر لها، وأسس بنائها، وكيفية تطوير هذه الهياكل بالشكل الذى يضمن لها أقصى كفاية وفعالية من أجل تحقيق الأهداف التى صممت أساساً من أجلها.

وتنادى الدراسة الحالية بضرورة إعادة النظر فى الهيكل الحالى ذى الدرجات الثابتة فى ضوء العوامل الأساسية الواجب توافرها فى الهيكل الفعال لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، والتى تتضمن ضرورة أن يكون هيكل الرواتب منطقياً ومتناسقاً داخلياً، وأن يعكس الصعوبات النسبية فى بيئة التعليم، وأن يأخذ فى اعتباره الموارد المالية المتاحة للرواتب، وأن يسمح بالتداخلات بين رواتب الوظائف المختلفة فى النظام التعليمى، وأن يأخذ فى اعتباره قوانين العرض والطلب للعاملين فى مجال التعليم من ذوى التخصصات النادرة والمهارات المتخصصة، وأن يأخذ فى اعتباره مجموعة كبيرة من العوامل عند تحديد الرواتب، وأن يعكس أولويات وأهداف النظام التعليمى.

وتنادى الدراسة الحالية أيضاً بضرورة استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى مجال التعليم، وذلك لأن كثيراً من المشاكل فى مجال التعليم يمكن تمثيلها -أو على الأقل تقريبها- فى صورة نماذج للبرمجة الخطية، مثل: المشاكل المتعلقة بتوزيع المخصصات المالية للنظام التعليمى بين البرامج التعليمية المتعددة أو بين المناطق التعليمية المختلفة، أو المشاكل المتعلقة بتصميم هيكل الرواتب، (٤٨) أو تلك المتعلقة بالتنبؤ فى مجال التعليم. (٤٩)

وبالرغم من أن أسلوب البرمجة الخطية قد أثبت فعاليته فى حل كثير من المشكلات الإدارية، فإن هناك بعض نواحى القصور التى يجب أن ينتبه إليها مستخدم هذا الأسلوب، منها أنه ليس هناك أى ضمان فى أن البرمجة الخطية ستعطينا أرقاماً صحيحة (غير كسرية)، وقد يكون من الأصوب فى هذه الحالة استخدام أسلوب البرمجة العددية. كما أن عدم التأكد غير مسموح به فى البرمجة الخطية، حيث يفترض النموذج قيماً معروفة للقيود، فى حين أن هذه القيم قد لا تكون معروفة بدقة فى المشاكل الواقعية. ويفترض هذا النموذج الخطية، وهناك العديد من الحالات العملية التى لا ترتبط فيها القيود بعلاقة خطية مع المتغيرات، وفى هذه الحالة يمكن استخدام أسلوب البرمجة غير الخطية.

وقبل بناء هيكل جديد لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى، ينبغى أن يبذل المسئولون عن النظام التعليمى الوقت والجهد فى الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بالأهداف الأساسية للنظام التعليمى، والوظائف الأساسية المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف، والعوامل الضرورية لكل وظيفة من تلك الوظائف، والهيكل الهرمى للرواتب فى النظام التعليمى، والخصائص التى تشكل كل عامل من العوامل الضرورية لكل وظيفة

من الوظائف الأساسية المطلوبة لتحقيق أهداف النظام التعليمى.

وينبغى التأكيد على أن الخاصية الضرورية لأى هيكل رواتب فعال فى مجال التعليم هى التناسق. كما ينبغى التأكيد على أن استخدام أسلوب البرمجة الخطية فى بناء هيكل الرواتب المقترح ليس محدوداً بعدد العوامل أو الوظائف التى تدخل فى تصنيف العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى.

وتنادى الدراسة الحالية بضرورة بناء هيكل الرواتب باستخدام أسلوب البرمجة الخطية من خلال تعيين تسلسل الرواتب فى النظام التعليمى، ثم تحديد العوامل الواجب تضمينها فى هيكل الرواتب، ثم تطوير نظام تقدير نسبى للخصائص فى كل عامل، ثم تحديد الأوزان النسبية لكل عامل، ثم تحديد الترتيب النسبى للوظائف المتنوعة، ثم تقويم وظائف ورواتب العاملين فى النظام التعليمى. كما تنادى الدراسة الحالية بضرورة قيام النظام التعليمى بتحديد الأهمية النسبية للعوامل نفسها، وتحديد القيود البيئية، وتحديد دالة الهدف أو مقاييس الفعالية.

وتنادى الدراسة الحالية أيضاً بضرورة تقويم كل وظيفة من وظائف نظم التعليم بالوطن العربى وفقاً لمجموعة من العوامل، مثل صعوبة بيئة التعليم، ونوع أعلى مؤهل علمى، ومجال مادة التخصص، وأعلى مؤهل علمى، وإجمالى سنوات الخدمة فى مجال التعليم، والمسئوليات الإشرافية للفرد، والحمل أو العبء الإضافى. وينبغى ألا ينظر لتلك العوامل السابقة على أنها كاملة أو كافية، فذلك يتوقف على أهداف النظام التعليمى من ناحية، وآراء المسئولين والمتخصصيين والمهتمين والعاملين بهذا النظام من ناحية أخرى.

وتقترح الدراسة الحالية إجراء المزيد من البحوث عن الرواتب وأنظمتها وسياساتها وهياكلها فى مجال التعليم العام. كما تقترح الدراسة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية ولكن فى مجال التعليم العالى، أو باستخدام أسلوب آخر غير أسلوب البرمجة الخطية، أو بتضمين الأنموذج المقترح لرواتب العاملين فى مجال التعليم بالوطن العربى بعض الوظائف ذات الطبيعة الخاصة مثل الممرضات والزائرات الصحيات وأمناء المعامل والمكتبات والإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، أو بإدخال عوامل ومتغيرات أخرى عند تحديد الرواتب مثل كفاءة الأداء والإخلاص فى العمل وتقارير الكفاية والجنس والحالة الاجتماعية والدورات التدريبية التى حضرها الفرد وتقدير آخر مؤهل علمى حصل عليه، أو باستخدام الأنموذج المقترح مع تحليل الحساسية Sensitivity Analysis أو تحليل مابعد المثالية Post - Optimality Analysis فى مجال التخطيط التربوى.

الهوامش

(١) محمد السيد الدماصى، إدارة شئون الموظفين بين النظرية والممارسة (القاهرة: المطبعة العربية الحديثة، ١٩٧٦) ، ص ص ١٩١-١٩٢.

(٢) مايكل أرمسترونج، هيلين موريس، إدارة الرواتب، ترجمة كمال جعفر المفتى، مراجعة قاسم صالح ضرار (الرياض : معهد الادارة العامة، إدارة البحوث) ، ص ص ٢٠-٢١.

(٣) المرجع السابق، ص ص ٢٩-٣٠.

(4) Frederick P. Rehmus and Harvey M. Wagner, "Applying linear Programming to your pay Structure", Business Harizons 4 (Winter 1963).

(٥) عادل الطبطبائى، قانون الخدمة المدنية الكويتى الجديد (الكويت : جامعة الكويت، ١٩٨٣)، ص ١٦٠.

(٦) مايكل أرمسترونج، هيلين موريس، إدارة الرواتب، ترجمة كمال جعفر المفتى، مراجعة قاسم صالح ضرار، ص ص ٣٠-٣١.

(٧) المرجع السابق، ص ٢٤.

(8) Hans G. Daellenbach and John A. George, Introduction to Operations Research Techniques (Boston : Allyn and Bacon, 1978),P. 21.

(9) Donald R. Plane and Gary A. kochenberger, Operations Research for Managerial Decisions (Homewood, Illinois : Richard D. Irwin, 1972), P. 4.

(١٠) هانو جوهانسن، اندرو روبرتسن، معجم مصطلحات الإدارة، ترجمة نبيه غطاس (بيروت : مكتبة لبنان، ١٩٧٢)، ص ٨٢.

(١١) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية (القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٧٨)، ص ١٣٦.

(١٢) محمد منير مرسى، إدارة وتنظيم التعليم العام (القاهرة : عالم الكتب، ١٩٧٤)، ص ٢١١.

(١٣) محمد منير مرسى، التعليم العام فى البلاد العربية: دراسة مقارنة (القاهرة: عالم الكتب،١٩٧٢)،ص٢٦٣.

(١٤) زكى محمود هاشم، توصيف وتقييم الوظائف بين النظرية والتطبيق (الكويت: كلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت،١٩٧٩)، ص ص ٢١٣-٢١٥.

(١٥) عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية: دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، الطبعة الثانية (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٢)،ص ص ٢٠٧-٢٠٨.

(١٦) احمد سعيد عبد الخالق ، محمود حامد النقيب ، الموسوعة المقارنة للقوانين والتشريعات والأنظمة لدول الكويت والبحرين وقطر والإمارات والسعودية، الجزء الرابع (الكويت: مؤسسة محمود حامد النقيب)، ص ص ١٤٥-١٤٦.

(١٧) احمد سعيد عبد الخالق ، محمود حامد النقيب ، الموسوعة المقارنة للقوانين والتشريعات والأنظمة لدول الكويت والبحرين وقطر والإمارات والسعودية، الجزء السادس (الكويت: مؤسسة محمود حامد النقيب)، ص ص ٢١٩-٢٢٠.

(١٨) محسن المنصورى، الرضا عن العمل لدى المعلمين والمعلمات فى مدارس بغداد الابتدائية (بغداد : مطبعة النعمان، ١٩٦٨)، ص ٣٠.

(١٩) محمد عمر بشير، التعليم ومشكلة العمالة فى السودان (بيروت : دار الجيل، ١٩٨٠)، ص ٣٢.

(٢٠) عصمت عبد الكريم خليفة، نظام الترقية فى الوظيفة العمومية فى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (الأردن: المنظمة العربية للعلوم الإدارية،١٩٨١)، ص ص ٨٤-٨٦.

(٢١) عبد العزيز الحمد العزوز وآخرون، ظاهرة عزوف الشباب العربى عن مهنة التدريس (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٣)، ص ص ٢٤٩-٢٥١، ٣٧٠-٣٧١.

(٢٢) صالح حمد العساف ، " لماذا ينتقل مدرسو المرحلة المتوسطة والثانوية من التدريس؟" مجلة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٨ (١٤٠٤هـ) : ٢٧٩.

(٢٣) أحمد الصباب، محمد محمد محجوب، شئون الموظفين ونظم الخدمة المدنية فى المملكة العربية السعودية ، الجزء الثانى (جدة : دار المجمع العلمى، ١٣٩٨هـ)، ص ٧٣.

(٢٤) الديوان العام للخدمة المدنية، نظام الخدمة المدنية ولوائحه التنفيذية بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى، الطبعة الثانية (الرياض : الديوان العام للخدمة المدنية، ١٤٠٤ هـ)، ص ٦٢.

(٢٥) المرجع السابق، ص، ١٣.

(٢٦) على محمد عبد الوهاب، الحوافز في المملكة العربية السعودية (الرياض: معهد الادارة العامة، ١٤٠٢هـ.)، ص ص ٧٥-٧٦.

(٢٧) عادل الطبطبائي، قانون الخدمة المدنية الكويتي الجديد، ص ١٦٣.

(٢٨) أحمد يوسف التل، تطور نظام التعليم في الأردن ١٩٢١-١٩٧٧ : مؤثرات وعوامل (الأردن : وزارة الثقافة والشباب، ١٩٧٨)، ص ص ٢٨٣-٢٨٦.

(٢٩) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الخطط والبرامج التعليمية في دول الخليج العربية (الرياض : مكتب التربية لدول الخليج، ١٤٠٢هـ.)، ص ١٥٢.

(٣٠) الديوان العام للخدمة المدنية، نظام الخدمة المدنية ولوائحه التنفيذية بالمملكة العربية السعودية، المجموعة الأولى، ص، ١٣.

(٣١) عصمت عبد الكريم خليفة، نظام الترقية في الوظيفة العمومية في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،ص٣٦.

(٣٢) أحمد يوسف التل، تطور نظام التعليم في الأردن ١٩٢١-١٩٧٧ : مؤثرات وعوامل، ص ص ٢٨٣-٢٨٤.

(33)James Edward Bruno, "Salary Schemes for Educational Personnel which Reflect School- District Priorities," U. S. Educational Resources Information Center, ERIC Document ED052527, February 1969, PP.1-5.

(٣٤) دلال صادق بطرس، بحوث العمليات في المحاسبة (القاهرة : مطبعة السلام، ١٩٨٣)،ص٧.

(٣٥) بكرى طه عطية، مقدمة في إدارة منظمات الأعمال، الطبعة الثانية (القاهرة : دار الكتاب الجامعي)، ص١٨٤).

(٣٦) سمير بباوى فهمي، محمد العطار، بحوث العمليات في الإدارة والمحاسبة (القاهرة: مركز العلوم الادارية، ١٩٧٦)، ص ٤٩.

(٣٧) محمد سليمان هدى، بحوث العمليات وتطبيقاتها في قطاع النقل البحرى (الاسكندرية: دار الجامعات المصرية، ١٩٨٣)، ص ٣١.

(٣٨) حسن أبو ركبة، بحوث العمليات وتطبيقاتها في مجال الإدارة (القاهرة : مطابع الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٥)، ص ص ١٠٦-١٠٧.

(٣٩) سمير بباوى فهمي، محمد العطار، بحوث العمليات في الإدارة والمحاسبة، ص٦١.

(٤٠) حسن أبو ركبة، بحوث العمليات وتطبيقاتها في مجال الإدارة، ص ١٠٧.

(٤١) المرجع السابق، ص ١٣٧.

(٤٢) محمد فتحي محمد علي، الإحصاء في اتخاذ القرارت (القاهرة : مكتبة عين شمس، ١٩٧٩)،ص ٢٦١.

(٤٣) دلال صادق بطرس، بحوث العمليات في المحاسبة، ص ٨٧.

(44) James Edward Bruno, "A Linear Programming Approach to Position-Salary Evaluation in School Personnel Administration," U.S. Educational Resources Information Center, ERIC Document ED 052526, February 1969, pp. 4-5.

(45) Idem, "Salary Schemes for Educational Personnel which Reflet School-District Priorities," pp.9-12.

(46) Idem, "A Linear Programming Approach to Position-Salary Evaluation in School Personnel Administration," pp.8-9.

(47) Idem, "Using Linear Programming Salary Evaluation Models in Collective Bargaining Negotiations with Teacher Unions," Socio-Economic Planning Sciences 3 (1969):107.

(48) Idem, Educational Policy Analysis: A Quantitative Approach (New York: Crane, Russak and Co., 1976), pp.223-227.

(49) Carl J. Schnittjer, "The Use of Linear Programming for Prediction," U.S. Educational Resources Information Center, ERIC Document ED 061283, April 1972, pp.2-4.

التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية

التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى

الدكتور

محمد أحمد العدوى

كلية التربية - جامعة الزقازيق

التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية
التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى

مقدمـــــــــة :

تزداد كل يوم فى الوقت الحاضر أعداد الدول التى تأخذ بالديمقراطية أسلوباً للحياة وأصبح تكافؤ الفرص بين المواطنين جميعاً دون تفريق أو تمييز نصاً صريحاً فى دساتير الكثير منها . وتتجلى الديمقراطية فى التربية بوجه خاص فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. ولكن ماذا يعنى بتكافؤ الفرص التعليمية ؟ .

يمكن القول بأن تكافؤ الفرص التعليمية يعنى المساواة بين المواطنين – ذكوراً وإناثاً – فى حق التمتع بالفرص التعليمية المتاحة [١] ، فى أى مكان يوجدون فيه سواء فى الحضر أم فى الريف . ويتطلب ذلك بالضرورة مساعدتهم فى التغلب على أى عوائق تعترض عملية تعليمهم . وفى ضوء هذا المعنى يصبح لكل فرد الحق فى أن يتعلم إلى أقصى ما تؤهله له استعداداته وقدراته بصرف النظر عن أصله وعرقه وجنسه ودينه وظروفه الاقتصادية والاجتماعية .

والواقع أن قضية تكافؤ الفرص التعليمية أعمق وأبعد من مجرد تكافؤ فى فرص القبول فى المدرسة أو المؤسسة التعليمية ، إنه أيضاً تكافؤ فى الإستمرار فى التعليم والإنجاز . فكل فرد عادى قادر على أن يتعلم بغير حدود ، وليس عليه من قيد إلا ظروفه الإقتصادية والإجتماعية وفرصه التربوية [٢] . فحتى إلى عهد قريب ، كان مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية مقصوراً بصورة ضمنية على فرص الإلتحاق بالمدرسة ، ولكنه أصبح ينسحب اليوم على فرص الإلتحاق وكذلك على فرص النجاح والإنجاز والسير فى سلك التعليم بسهولة ويسر وانسابية [٣] .

ومن أجل تحقيق التكافؤ فى الفرص التعليمية ، هناك العديد من الاستراتيجيات، يمكن تصنيفها بوجه عام إلى مجموعتين : الأولى ، تهدف إلى توفير الوسائل من أجل تحقيق الفرصة التعليمية ، والثانية وتهدف إلى بذل الجهود من أجل تحقيق المساواة فى نتائج هذه الفرصة . وعلى الرغم من أن مبدأ تكافؤ الفرصة التعليمية قد قبل على نحو واسع ، فما زال الكثيرون يشعرون بأن هذا فى حد ذاته ليس كافياً . فقد توجد بعض مظاهر لعدم المساواة عندما يختلف الأفراد والفئات الإجتماعية في استخدام هذه

الفرصة ولذا يهدف هؤلاء الى تحقيق المساواة فى النتائج [٤] .

ويضع أنصار فلسفة الفرصة المتساوية فى الحقيقة عبئاً كبيراً على الأفراد وعبئاً قليلا على الدولة . فمسئولية المجتمع فى ظل شعار فلسفة الفرص المتساوية هى توزيع خدمة التعليم على الأفراد بالتساوى . ولكن يقع عبء مسئولية الاستفادة من هذه الخدمة على الفرد (أوعلى ولى أمره) . ومعنى ذلك أن الدولة ملتزمة بتوفير الفرصة التعليمية بجعلها متاحة : مجانية وفى قدرة الطفل فى أن يصل إليها بسهولة ومزودة بمنهج مناسب . ولكن التعهد أو الالتزام باستغلال هذه الفرصة إنما يقع على الطفل ، أى أن مسئولية التحصيل تقع على عاتقه [٥] .

أما أولئك الذين يعتقدون فى استراتيجية المساواة فى النتائج فسوف يرفضون وجهة النظر السالفة الذكر ، لأنهم يضعون كل عبء أداء الفرد على الأسرة والمجتمع ، بل وعلى الدولة نفسها . هذا النوع من المساواة (أى المساواة فى التحصيل) من وجهة نظرهم ، يمكن أن يتحقق مثلاً من خلال "التعليم التعويضى" Compensatory Education

ومعنى ذلك أن موارد كافية ينبغى أن تكون متاحة لهؤلاء الذين يكون أداؤهم منخفضاً ، حتى يمكنهم فى النهاية تحقيق المساواة فى النتائج . غير أنه ينبغى الإعتراف بأن هذه ليست مهمة سهلة ، فالتكلفة المالية قد تكون عالية جداً ، كما أنه لا يمكن للمرء أن يدعى بأن كمية معينة من الموارد أ سوف ترفع من أداء الطلاب بكمية معينة ب [٦] .

ولكن تسلم استراتيجيات الفرصة المتساوية - على العكس من استراتيجيات المساواة فى النتائج - بأنه ما دام البشر مختلفين ، فإن البعض منهم سوف يستخدم الموارد بطريقة أكثر كفاءة وأكثر سرعة ، أى أن التفاوت بين الأفراد فى استخدام الموارد لن يختفى . لذا فإن كل ما تهدف إليه فقط هو إعطاء الأفراد فرصاً متساوية فى استخدام الموارد . وإذا كان على المرء أن يقبل بإستراتيجية الفرصة المتساوية ، فمن الطبيعى أن يسلم بوجود بعض الفوارق بين الناس [٧] .

ومهما كان نوع الاستراتيجية التى يستند إليها المجتمع فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، فالتخطيط السليم هو الطريق الوحيد لتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع ، ذكوره وإناثه وفئاته الإجتماعية وبين أقاليم الوطن الواحد ومناطقه الجغرافية. فالتخطيط السليم هو الضمان لتوزيع خدمات التعليم على نحو عادل ورفع مستوى ما

يقدم منها ومد هذه الخدمات إلى فئات المجتمع الأقل حظاً اقتصادياً وإجتماعياً ، بل وإلى المناطق التى حرمت منها .

وإذا كان عدم تكافؤ الفرص التعليمية يرجع فى بعض الأحيان إلى عوامل اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو إيديولوجية ، غير أنه فى كثير من الأحيان يرجع إلى فقدان التخطيط اللازم من أجل تقديم الخدمات التعليمية المتكافئة . ومن هنا يمكن إدراك دور التخطيط التعليمى وأهميته فى هذا المجال [٨] .

تحديد مشكلة الدراسة الحالية :

تشهد كل دول العام تقريباً تزايداً فى أعداد الطلاب المقيدين بمؤسسات التعليم على اختلاف أنواعه ومراحله . ويرجع ذلك – ضمن عوامل أخرى – إلى الإقتناع المتزايد بمفهوم ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية [٩] . ولكن على الرغم من النمو الكمى الهائل فى أعداد الطلاب المقيدين فى الكثير من الدول النامية ، فإن عدم التكافؤ فى توزيع فرص التعليم قد استمر بين الإقليم وبين مناطق الحضر ومناطق الريف وبين الذكور والإناث وبين الفئات الإجتماعية . ومع أن عدم التكافؤ هذا قد ينخفض فى مرحلة التعليم الإبتدائى (أو الأساسى) ، إلا أنه يكون موجوداً وبشكل ملحوظ فى مراحل التعليم التالية ، وهذا ما تؤكده بعض الأرقام المتاحة الصادرة عن البنك الدولى [١٠] .

وجدير بالذكر أن موضوع التفاوتات الأقليمية Regional disparities فى مجال التعليم لم يحظ بالعناية الكافية من جانب الباحثين . وبالرجوع إلى كل ما كتب حول مشكلة عدم المساواة ، فإن معظم الباحثين قد ركزوا أبحاثهم على البعد الإجتماعى : يدرسون إلى أى حد ولماذا لم تستفد الجماعات المختلفة فى المجتمع من الخدمات التعليمية على نحو متساو ، كما يدرسون النتائج المترتبة على ذلك [١١] . وبصرف النظر عن التحليلات التى تناولت عدم المساواة بين الجماعات العنصرية والعرقية ، وبين الذكور والإناث ، وبين مناطق الحضر والريف ، فلقد ركز الباحثون العلميون معظم اهتمامهم على دراسة عدم المساواة بين الفئات الإجتماعية – المهنية . وهذا ربما يفسر على أساس أن صميم قضية عدم المساواة فى مجال التعليم إنما ترتبط إلى حد بعيد ببنية المجتمع وبالتوزيع غير المتساوى للدخل والأصول الثقافية والسلطة بين مختلف الفئات الاجتماعية [١٢] .

غير أن المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس قد قام فى السنوات (١٩٧٣-١٩٧٨) بعدد من الدراسات عن التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية : ناقشت بعضها قضايا مفاهيمية تدور حول مفهوم السياسات التى تهدف إلى تقليل التفاوتات الإقليمية والعوامل الإقتصادية والإجتماعية والسياسية التى تتحكم فيها ، كما أخذ بعضها شكل دراسات حالة قومية .

وهنا تظهر الحاجة إلى الدراسة الحالية التى سوف تلقى ضوءا على أهمية دراسة التفاوتات الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية ومؤشرات تشخيصها وما يمكن عمله للتقليل منها معبرة فى ذلك عن وجهة نظر مخطط التعليم .

وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى هذين التساؤلين الرئيسيين :

كيف يقوم المخطط بتشخيص التفاوتات الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية ؟وما الذى يمكن أن يفعله للتخفيف من حدتها ؟.

ويتفرع عن هذين التساؤلين الرئيسيين التساؤلات الفرعية التالية :

١- ما أهمية دراسة التفاوتات الاقليمية فى مجال التعليم ؟.

٢- ما المفهوم الذى يأخذ به مخطط التعليم "الإقليم" كإطار لتحليل التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم ؟.

٣- ما أهم مظاهر التفاوت بين الإقليم فى مجال التعليم ؟ وما أهم المؤشرات التى يستخدمها المخطط فى تشخيصها ؟ وما أهم البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التشخيص؟.

٤- ما أهم السياسات التى يمكن انتهاجها ؟ والإجراءات التى يمكن لمخطط التعليم اتباعها من أجل إعادة التوازن الإقليمى فى مجال التنمية التعليمية ؟.

أهمية الدراسة الحالية :

إذا نجحت الدراسة الحالية فى تحقيق أهدافها بالإجابة على تساؤلاتها ، فإنها ربما تساهم فى :

١- توجيه نظر الباحثين فى مجالات التخطيط التعليمى إلى القيام بالمزيد من الأبحاث فى موضوع التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم .

٢- توجيه المخططين الممارسين إلى الكشف عن الجوانب التى ينعدم فيها التوازن بين

الأقاليم فى مجال التعليم واتخاذ ما يلزم من إجراءات لاعادة التوازن بينها .
٣- تطوير طرق جمع وتحليل البيانات اللازمة لتخطيط التعليم بوجه عام ولدراسة التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم بوجه خاص .

منهج البحث فى الدراسة الحالية :

يهدف التخطيط التعليمى – ضمن أشياء أخرى – إلى تحقيق المساواة بين الأقاليم فى مجال التنمية التعليمية – كما سبق الذكر. لذا يدخل فى نطاق اهتمامات المخطط الكشف عن بعض جوانب النظام التعليمى التى يظهر فيها عدم المساواة بين الأقاليم . والدراسة الحالية تحدد بعض الجوانب التى ربما ينعدم فيها التوازن بين أقاليم الوطن الواحد فى مجال التعليم ، وتقترح بعض المؤشرات التى يمكن أن تستخدم فى تشخيصها ، وتحدد أهم البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التشخيص . وتعتمد الدراسة الحالية فى تحقيق أهدافها على منهج البحث الوصفى الإحصائى الذى يستخدم فى الدراسات التربوية المقارنة .

كما هو معروف ، يقوم منهج البحث الوصفى الإحصائى على نوعين من الإحصاءات :(أ) إحصاءات وصفية و (ب) إحصاءات تحليلية . وإذا كانت وظيفة الإحصاءات الوصفية وصف النظام التعليمى أو مكوناته من حيث حجمها ونوعها ، فإن مهمة الباحث فى الدراسات التربوية المقارنة لا تقف عند حد عرض هذه الإحصاءات وإنما عليه أن يستخرج منها الدلالات والمؤشرات الكمية والكيفية ، وهذا ما يسمى عادة بالتحليل الإحصائى . فالتحليل الإحصائى لأى نظام تعليمى يعنى النظر إليه من خلال البيانات الإحصائية وإستخراج مجموعة من الدلالات والمؤشرات مثل معدلات النمو فى نظام التعليم كالنمو فى أعداد التلاميذ المقيدين والمعلمين أو نوع التوازن فيه كالتوازن بين الذكور والإناث أو بين الحضر والريف من حيث فرص التعليم ، أو مثل قدرة نظام التعليم على تحقيق أهدافه كالإستيعاب الكامل للأطفال فى سن معينة أو تكافؤ الفرص التعليمية للجميع أو غير ذلك من مؤشرات ودلالات . ومن الجدير بالذكر أن الإحصاءات التحليلية تتضمن : (١)تحليلاً كمياً ومن مؤشراته معدلات النمو ومعدلات القيد بأنواعها ومعدلات القبول بأنواعها و (٢) تحليلاً كيفياً ومن مؤشراته كثافة الفصل والنصاب الأسبوعى للمعلم ، ونصيب المعلم من الطلاب ومعدلات الترفيع أو الرسوب أو التسرب ، ومعدلات الاستبقاء أو النجاح........ الخ[١٣] .

ولقد استخدمت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفى الإحصائى عندما راحت تحدد الإحصاءات الوصفية والتحليلية (الكمية والكيفية) اللازمة لإجراء التحليلات الإقليمية التى يقوم بها المخطط التعليمى لتشخيص ما بين الأقاليم من تفاوت فى مجال التعليم .

فلقد أشارت الدراسة الحالية إلى العديد من المؤشرات التى يمكن استخدامها من أجل الكشف عن بعض مظاهر التفاوت بين الأقاليم فى مجال التعليم مثل ظاهرة فقدان التوازن فى توزيع خدمات التعليم ، وظواهر أخرى مثل التفاوت فى الموارد المتاحة للتعليم ، وإمكانية وصول أبناء الأقاليم المختلفة إلى الخدمة التعليمية ، وقبول الطلاب الجدد فى نظام التعليم ، والتحصيل المدرسى ، والكفاية الداخلية للتعليم ، وتقدم الطلاب من حلقة أدنى إلى أخرى أعلى فى نظام التعليم .

ومن أهم المؤشرات التى أشارت إليها الدراسة الحالية معدل قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة الذى يمكن استخدامه فى عمل الدراسات المقارنة بين الأقاليم فى توزيع خدمة التعليم . ومن المعروف أن هذا المعدل – كما ستوضح الدراسة الحالية – إنما يتحدد بمعدلات قبول الطلاب الجدد وبمعدلات تدفقهم (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف المرحلة التعليمية المقيدين عليها . لذا فإن التفاوت بين الأقاليم فى واحد أو أكثر من هذه المعدلات الأربعة (القبول – الترفيع – الرسوب – التسرب) سوف يؤدى إلى التفاوت بينها فى المستوى الكمى الذى وصلت إليه حالة قيد الطلاب بمرحلة معينة . ولكى يتحقق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية ، ينبغى الوصول إلى حالة تكون فيها معدلات قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة متساوية أو قريبة من المتساوية فى كل الأقاليم بالوطن . ولتحقيق ذلك ، ينبغى اتخاذ عدد من الإجراءات أو السياسات للتأثير على التعليم و/أو الطلب عليه من أجل تحقيق المساواة بين الأقاليم أو على الأقل خفض ما بينها من تفاوت فى (أ) معدلات قبول الطلاب الجدد وفى (ب) معدلات التدفق الطلابى خلال صفوف المرحلة التعليمية المقيدين عليها . وهذا ما ستعرض له الدراسة الحالية بالتفصيل.

صعوبات الدراسة الحالية :

هناك ندرة فى المراجع التى تناولت موضوع التفاوتات الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية . لذلك كان من الضرورى أن تعتمد الدراسة الحالية في أغلب الأحيان

على المراجع التى صدرت عن منظمة اليونسكو والمؤسسات التابعة لها وبالذات المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس حيث تمت به دراسات فى هذا المجال ربما أكثر من غيره .

خطة الدرسة الحالية :

تجيب الدراسة الحالية التى تدور حول موضوع التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية : التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى على تساؤلاتها السابقة الذكر بالترتيب :

أولاً : توضح أهمية دراسة التفاوتات الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية .

ثانياً : تتناول مفهوم الأقاليم الذى يأخذ به المخطط التعليمى كإطار لتحليل إنعدام التوازن بين الأقاليم فى مجال التعليم .

ثالثاً : تعرض لأهم المظاهر التى ينعدم فيها التكافؤ بين الأقاليم فى مجال التعليم ، وأهم المؤشرات التى يمكن أن تستخدم فى تشخيصها ، وأهم البيانات اتى تتطلبها عملية التشخيص .

رابعاً : وأخيراً لبعض السياسات التى يمكن انتهاجها وبعض الإجراءات التى يمكن للمخطط اتباعها من أجل إعادة التوازن بين الأقاليم فى مجال التنمية التعليمية .

أولاً : أهمية دراسة التفاوت بين الأقاليم فى مجال التنمية التعليمية

تعتبر دراسة التفاوت الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية أمراً غاية فى الأهمية لكل من القائد السياسى والمخطط التعليمى:

فالقائد السياسى ينظر إلى المدرسة فى العادة على أنها مؤسسة إجتماعية لها دور خاص جداً فى الحفاظ على الوحدة الوطنية وإدماج الأجيال الناشئة فى الثقافة الوطنية ؛ لذا فإنه كثيراً ما يكون تواقاً إلى جعل هذه المؤسسة الإجتماعية فى متناول كل أبناء الوطن على حد سواء . والواقع أن أى نوع من الإخفاق فى تحقيق التنمية التعليمية المتساوية بين الأقاليم كثيراً ما يقابل بعدم الرضا من جانب الجماعات الإقليمية .

فالتباطؤ فى تحقيق الإنماء التعليمى ، كثيراً ما يؤخذ من جانبهم كدليل على عدم اهتمام السلطات القومية بهم . ومن المحتمل أن يكون ذلك باعثاً على إثارة المشاعر

والطموحات الإقليمية ، تلك التى قد تشكل تهديداً للوحدة الوطنية . ففى البلاد التى حصلت على استقلالها حديثاً يكون الخطر حقيقياً ، فالوحدة فى هذه البلاد كثيراً ما تكون ضعيفة وهشة ، وقد تتزامن الاختلافات العرقية واللغوية والدينية مع الحدود الإقليمية . وفى مثل هذه الظروف يصبح التقليل من حدة التفاوتات الإقليمية ضرورة سياسية ، وله الأولوية العليا والمطلقة (١٤).

ولكن الأمر بالنسبة لمخطط التعليم ، له طبيعة تقنية Technical nature . فبالنسبة للمخطط ، يتمثل هدف المساواة التعليمية – فى المقام الأول فى تنظيم عرض التعليم ، إذ ينبغى أن تنظم خدمة التعليم بطريقة تمكن كل فرد من أن يستفيد منها تحت نفس الظروف . وهذا يتضمن أن هذه الخدمة لها طبيعة مكانية ، حيث ينبغى أن يزود كل الأفراد بفرص متساوية للإلتحاق بالمدارس فى أى مكان يعيشون فيه . وهذا يتضمن توزيعاً عادلاً لشبكة التعليم Education network فى كل الأقاليم بالوطن وإقامة سلسلة من التسهيلات التى تهدف إلى جعل خدمة التعليم متاحة لطالبيها .علاوة على ذلك : فإن من واجبات المخطط أن يتأكد مما إذا كانت الخدمة التعليمية تؤدى بنفس الجودة فى كل مكان أم لا . ومعنى ذلك أن تحقيق هدف المساواة من وجهة نظر مخطط التعليم يتمثل فى :

كيف نضمن للجميع المساواة فى فرص الإلتحاق بالتعليم ؟ وكيف نضمن للطلاب المساواة فى المعاملة داخل المدرسة ؟ ويضيف البعض مسألة أخرى وهى كيف نضمن للطلاب (إذا كان ذلك ممكناً) تحقيق نتائج متساوية ؟(١٥) .

ولكن التخطيط الذى يهدف إلى تحقيق المساواة فى مجال التعليم لا يمكن أن يقتصر فقط على التنظيم المتوازن لمواقع عرض التعليم ، بل على المخطط التعليمى أن يأخذ فى الحسبان أيضاً التأثير المتبادل بين الخدمة التعليمية والتفاوتات الموجودة فى المجتمع سواء كانت طبيعتها ثقافية أو سياسية أو إجتماعية أو اقتصادية ، فإذا كان المنهج الإقليمى الذى يأخذ به المخطط يبرر لأسباب تقنية ، لكنه فى تحليلاته لا يمكن أن يقتصر على هذا الإطار الضيق من الفكر، بل ينبغى أن يربط تحليل التفاوتات فى مجال التعليم بقضية عدم المساواة بوجه عام .

ثانياً:مفهوم الأقاليم كإطار لتحليل التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم

تثير أى محاولة لدراسة طبيعة وأبعاد التفاوتات الإقليمية فى مجال التنمية التعليمية بعض المشكلات المنهجية ، التى تنبثق إلى حد كبير من حقيقة أن مفهوم الأقاليم ما زال من المفاهيم الغامضة جداً . ومع ذلك فإن الباحث الذى يتعرض بالدراسة لموضوع التفاوتات الإقليمية لابد وأن يواجه مسألة اختيار وحدة التحليل . ما الوحدة الإقليمية التى يمكن تبنيها لدراسة ظاهرة التفاوتات ؟ . أى نوع من الأقاليم ينبغى أن نعطيه الأولوية ؟ الإقليم الجغرافى أو الإقتصادى أو الإجتماعى أو السياسى أو ببساطة شديدة الإقليم الإدارى . كل شىء فى الحقيقة يعتمد على نوع التحليل الذى يعتزم الباحث عمله والفروق الضمنية التى يعتزم اختيارها ومدى توافر البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التحليل [١٦].

والواقع أن معايير تحديد ورسم الأقاليم كثيرة ، وربما تتداخل كل أنواع الأقاليم مع بعضها البعض ، ومع ذلك فإن اختيار نوع الإقليم سيعتمد إلى حد كبير – كما سبق الذكر – على نوع التحليل الذى سيقوم به الباحث والمشكلات التى ستدرس . ومع ذلك يمكن القول بأن فكرة الإقليم تشير إلى العديد من الوحدات الإقليمية بدءاً من المستوى المحلى إلى المستوى الوطنى [١٧] .

ويبدو أن مفهوم الإقليم الذى يمكن استخدامه فى دراسة التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم إنما هو الذى يتطابق مع التقسيمات الجغرافية – الإدارية . وهذه التقسيمات لها فى الحقيقة قيمة وصفية ، لأنها تستخدم كأساس لجمع البيانات الإحصائية المتنوعة – ومنها إحصاءات التعليم – التى يمكن أن تحلل وتستخدم فى عمل المقارنات بين الأقاليم وقياس التفاوتات بينها . وعند الإهتمام بدراسة مشكلة التفاوتات التعليمية لا ينبغى أن يؤخذ فى الحسبان فقط الدولة وأقاليمها ، بل أيضاً العلاقة بين الإقليم وعناصره المكونة له ، تلك العلاقة التى غالباً ما يتجاهلها المخططون. وقصد بهذه العناصر – من وجهة النظر الإجتماعية – الأنظمة الإجتماعية الموجودة فى كل إقليم على حدة والتفاعلات التى تحدث بينها (سياسياً ، اقتصادياً ، عقائدياً .... الخ) والتى يعتبر نتاجاً للأحداث التاريخية التى مر بها الإقليم وبهذا المعنى يمكن القول بأن الإقليم يعتبر وحدة جغرافية ، سياسية – إدارية ، إجتماعية – إقتصادية ولها تاريخها [١٨] .

وفى ضوء هذا المعنى للإقليم يمكن القول بأن المخطط ليس معنياً فقط بدراسة التفاوتات بين الأقاليم Inter-regional disparities فى مجال التنمية التعليمية ، بل هو معنى أيضاً بدراسة ما يحدث من تفاوت فى هذاالمجال داخل الإقليم الواحد Intera-regional disparities لذا يدخل فى نطاق اهتماماته دراسة العلاقة بين التفاوتات الإقليمية والتفاوتات بين الحضر والريف وكذلك دراسة العلاقة بين التفاوتات الإقليمية والتفاوتات الإجتماعية . هذا الإهتمام من جانب المخطط، ربما يرجع إلى إداركه بأن التفاوتات بين الأقاليم ربما تتزامن أو تتوافق مع بعض الأشكال الأخرى من التفاوتات مثل التفاوت بين الحضر والريف ، والذى ربما يرجع فى نظره إلى (أ) الطريقة التى نظمت بها شبكة التعليم فى الحضر والريف . و (ب) التفاوت العميق فى مستويات التنمية وظروف المعيشة بين المدينة والقرية . وقد يفاجأ المخطط بأن البيانات المطلوبة لهذا النوع من التحليل غير متاحة ، أو قد تكون البيانات المتاحة إجمالية ولم تصنف إلى حضر وريف [١٩].

وبالنظر فيما وراء التحليلات التى تتناول التفاوتات المكانيةSpatial disparities – عما إذا كانت من النوع الإقليمى أو بين الحضر والريف – فقد يكون من الممتع بالنسبة للمخطط أن يدرس علاقة هذه الأنواع من التفاوتات بمشكلة عدم المساواة الإجتماعية Social inequality ، إذ يمكنه على أساس هذا التحليل أن يلقى نظرة أبعد فى صميم العلاقات بين الخدمة التعليمية والمستفيدين منها من مختلف الفئات الإجتماعية . هذا النوع من التحليل ربما يقوم من حيث المبدأ على عدد من المعايير الإجتماعية مثل المركز الإجتماعى – الإقتصادى ، اللغة ، الدين ، الجماعة العرقية .... الخ [٢٠].

ثالثاً : بعض مظاهر التفاوت بين الأقاليم فى مجال التعليم بعض مؤشرات التشخيص والبيانات اللازمة

تعرض الدراسة الحالية لبعض مظاهر التفاوت بين الأقاليم فى مجال التعليم من حيث بعض مؤشرات التشخيص والبيانات اللازمة : تعرض أولاً لظاهرة التفاوت بين الأقاليم فى توزيع الخدمات التعليمية ، ثم تعرض ثانياً بالترتيب لظواهر أخرى مثل التفاوت في : الموارد المتاحة للتعليم ، وإمكانية وصول أبناء الأقاليم المختلفة إلى

الخدمة التعليمية ، وقبول الطلاب الجدد فى نظام التعليم ، والتحصيل المدرسى ، والكفاية الداخلية للتعليم،وتقدم الطلاب من حلقة أدنى إلى أخرى أعلى فى نظام التعليم، وتبرير هذه الطريقة فى العرض يقوم عى أساس أن التفاوت بين الأقاليم فى واحدة أو أكثر من هذه الظواهر التى ذكرت أخيراً إنما يساهم فى خلق التفاوتات بينها فى المستوى الكمى الذى وصلت إليه حالة قيد الطلاب بالتعليم ، وهو الموضوع الذى آثر البحث أن يعرض له أولاً .

وبعبارة أخرى إن مدى إنتشار التعليم فى مرحلة معينة بين أبناء إقليم ما يمكن أن يقاس (ضمن مؤشرات أخرى) بمعدلات قيد الطلاب . ولكن المعدل – كما سنشير إلى ذلك بعد قليل – إنما يتحدد (أ) بمعدلات قبول الطلاب الجدد و(ب) بمعدلات تدفقهم (الترفيع والرسوب والتسرب) إلى أعلى فى صفوف المرحلة التعليمية المقيدين عليها . لذا فإن التفاوت بين الأقاليم فى واحد أو أكثر ، من هذه المعدلات سوف يؤدى – دون شك – إلى التفاوت بينها فى المستوى الكمى الذى وصلت اليه التنمية التعليمية .

وهذا شىء يمكن أن يحدث وبالذات فى البلدن النامية فالتفاوت يمكن أن يحدث مثلاً بين الأقاليم فى الموارد المتاحة للتعليم أو فى إمكانية وصول الأبناء إلى الخدمة التعليمية ، وهذا من شأنه أن يساهم فى خلق التفاوت بينها فى معدلات القبول . كما أن التفاوت يمكن أن يحدث مثلاً بين الأقاليم فى نوعية الموارد المستخدمة التعليمية أو فى مدى استخدامها ، وهذا من شأنه أن يساهم فى خلق التفاوت بينها فى نوعية التعلم الذى يحصل عليه الطلاب ، بل وفى معدلات تدفقهم من صف إلى آخر فى المرحلة التعليمية المقيدين عليها ،وهكذا .

١– ظاهرة التفاوت فى توزيع الخدمات التعليمية :

تعانى أنظمة التعليم فى الكثير من بلدان العالم وبالذات بلدان العالم الثالث من ظاهرة فقدان التكافؤ فى توزيع الخدمات التعليمية بين أقاليم البلد الواحد أو بين مناطق الحضر ومناطق الريف أو بين الذكور والإناث أو بين طبقات المجتمع وفئاته المختلفة أو سواها . وجدير بالذكر أن طبيعة عمل المخطط فى مجال التعليم تقتضى أن يدرس سائر ضروب عدم التكافؤ فى توزيع الخدمات التعليمية فى إطار التحليلات الإقليمية . ويرجع ذلك إلى الطبيعة المكانية لخدمة التعليم التى تتطلب من المخطط أن يقوم بتنظيم عرض التعليم في أماكن معينة من أجل إشباع الطلب عليه على نحو

يساعد فى تحقيق التكافؤ فى فرص التعليم للمجتمع .

وهناك عدد من المؤشرات يمكن للمخطط استخدامها من أجل تشخيص ما بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع الخدمات التعليمية نذكر منها ما يلى :

أ- معدلات قيد الطلاب : يعتبر معدل القيد (٢١) Enrolment ratio من أكثر المؤشرات سهولة فى قياس مدى انتشار التعليم . إنه يعطى فكرة مباشرة عن حالة قيد الطلاب فى مختلف مراحل التعليم فى الأقاليم والمناطق المختلفة وييسر إجراء عملية المقارنة بينها ، وفيما يلى أربعة أنواع من معدلات قيد الطلاب يمكن استخدامها بهدف تشخيص ما بين الأقاليم من تباين فى توزيع خدمات التعليم ، تتفاوت فى مدى دقتها وتتطلب كل واحدة منها البيانات ولكنها جميعاً تشترك فى أنها تتطلب بيانات عن أعداد الطلاب المقيدين وعن أعداد السكان فى سن التعليم .

- معدل قيد الطلاب الإجمالى (بكل مراحل التعليم وأنواعه): يحسب هذا المعدل فى سنة معينة بقسمة إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بكل مراحل التعليم وأنواعه على إجمالى أعداد السكان فى الفئات العمرية التى تقابل مراحل التعليم المختلفة ثم تحويل الناتج إلى نسبة مئوية وذلك ما ستوضحه هذه المعادلة :

معدل قيد الطلاب الإجمالى بكل مراحل التعليم وأنواعه =

$$\frac{\text{إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم فى السنة (س)}}{\text{إجمالى أعداد السكان فى سن التعليم بالمراحل المختقة}} \times ١٠٠$$

هذا المعدل يفيد فقط فى إعطاء الباحث فكرة إجمالية عن مستوى التنمية التعليمية بوجه عام فى إقليم ما أو فى عدد من الأقاليم . ومع ذلك فإن هذا المعدل أقل معدلات القيد الأربعة من حيث الدقة لأنه لا يعطى أى معلومات لا عن سن الطلاب ولا عن مراحل التعليم المقيدين عليها (٢٢).

- معدل قيد الطلاب الظاهرى بمرحلة تعليمية معينة : يستخرج هذا المعدل بقسمة إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية معينة (إبتدائى أو إعدادى أو ثانوى أو عالى) فى سنة م بغض النظر عن أعمار الطلاب على عدد السكان فى الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة فى هذه السنة ، ثم تحويل الناتج إلى نسبة مئوية. وهذا ما ستوضحه هذه المعادلة :

معدل قيد الطلاب الظاهرى بمرحلة تعليمية معينة =

عدد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية معينة فى سنة ما
———————————————— × ١٠٠
عدد السكان فى سن هذه المرحلة التعليمية فى نفس السنة

هذا المعدل من أكثر معدلات القيد استخداما فى دراسات التفاوتات الإقليمية وربما يرجع ذلك إلى سهولة الحصول على البيانات اللازمة لحسابه . كما أن هذا المعدل من ناحية أخرى يفيد فى إعطاء فكرة سريعة عن مدى انتشار التعليم لمرحلة معينة فى مختلف الأقاليم . ولكن لا ينبغى أن يغفل المرء عن السمة الإجمالية لهذا المعدل ، إنه يتضمن نتائج ظواهر معينة مثل القبول والرسوب والتسرب : لذا فإن هذا المعدل قد يعطى فكرة مغالى فيها عن حالة قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة فى إقليم ما حيث يصل فى بعض الأحيان إلى ما يزيد عن ١٠٠٪ . وهذا يعنى أن هناك نسبة ما من الطلاب المقيدين قد التحقوا إما مبكراً أو متأخراً عن السن المحددة قانوناً بالمرحلة التعليمية قيد البحث ، أو أن هناك نسبة من الطلاب قد تأخروا فى التقدم خلال النظام التعليمى بفعل عامل الرسوب . وهكذا فإن نسبة الراسبين سوف تزيد من أعداد المقيدين ، وهذا سوف يرفع بالتالى من معدل قيد الطلاب الظاهرى بمرحلة تعليمية معينة . كما أن فتح الباب واسعا للقبول فى مرحلة تعليمية معينة فى إقليم ما مع وجود نسبة عالية من المتسربين قد يجعل معدل القيد فيه مساوياً لمعدل القيد فى إقليم آخر تضيق فيه فرص القبول ولكن يرتفع فيه معدل الإحتفاظ بالتلاميذ داخل النظام التعليمى . ولعل هذا هو السبب فى أنه كثيراً ما يفضل – إذا توافرت البيانات المطلوبة– قياس التفاوت بين الأقاليم كل على حدة فى معدل القبول ، وفى كفاية النظام التعليمى (الرسوب والتسرب) [٢٣].

– معدل قيد الطلاب الصافى بمرحلة تعليمية معينة : يستخرج هذا المعدل بقسمة عدد الطلاب المقيدين فى الفئة العمرية القانونية المحددة لمرحلة تعليمية معينة على أعداد السكان فى الفئة العمرية التى تتطابق مع هذه المرحلة التعليمية ، ثم تحويل الناتج إلى نسبة مئوية . وهذا ما ستوضحه المعادلة التالية :

معدل قيد الطلاب الصافى بمرحلة تعليمية معينة =

عدد الطلاب المقيدين فى الفئة العمرية القانونية لمرحلة تعليمية معينة فى سنة ما =
———————————————— × ١٠٠
عدد السكان في الفئة العمرية التى تتطابق مع هذه المرحلة في نفس السنة

وهكذا يمكن أن نلحظ أن المعدل الصافى لقيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة يعتبر مقياساً متجانساً ، لأنه يبين بدقة نسب الأطفال فى الفئة العمرية القانونية فعلاً بمدارس مرحلة معينة . غير أن هذا المعدل يستبعد التلاميذ الذين لم يصلوا بعد إلى السن القانونية بسبب الإلتحاق المبكر ، كما أنه يستبعد أيضاً التلاميذ الذين تجاوزا السن القانونية إما بسبب الإلتحالق المتأخر أو بسبب الإعادة مرة { أو أكثر خلال فترة الدراسة المعينة للمرحلة[٢٤] ، ،معنى ذلك أن أعمار التلاميذ ربما تتداخل فى مراحل التعليم المتتالية . ففى الفلبين على سبيل المثال يوجد عدد من أطفال المدرسة الإبتدائية فى سن الثالثة عشرة أو أكثر كما يوجد عدد من طلاب المدرسة الثانوية فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة. وهذا يدل على أن المعدل الصافى لقيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة لا يمكن أن يصل إلى ١٠٠٪ فى كلا الحالتين[٢٥]

- معدل قيد الطلاب فى سن معينة بأى مرحلة تعليمية : وإذا أردنا أن نعالج المشكلة السابقة الذكر ونحسب كم من الأطفال فى سن معينة مقيدين فى النظام التعليمى أيا كانت المرحلة التعليمية التى سيدرسون فيها ، فإنه يمكن استخدام نوع آخر من معدلات القيد وهو معدلات القيد العمرية المحددة ، وللحصول على هذا المعدل يمكن أن ننسب عدد المقيدين من الأطفال فى سن معينة (السادسة مثلاً) فى سنة معينة إلى إجمالى عدد السكان فى نفس فئة العمر (أى السادسة) فى نفس السنة (٢٦) . وهذا ما ستوضحه المعادلة التالية :

معدل قيد الطلاب فى سن معينة =

$$\frac{\text{عدد التلاميذ المقيدين فى سن معينة (مثلاً فى سن السادسة]}}{\text{عدد السكان فى نفس الفئة العمرية (فى سن السادسة)}} \times ١٠٠$$

هذا النوع من المعدلات يعطى لكل فئة عمرية أحادية النسبة الدقيقة للأطفال المقيدين فعلاً بالمدارس (بما فى ذلك التلاميذ الذين هم دون السن القانونية أو تجاوزوها. وبذلك يمكن مقارنة المعدل الواحد فى إقليم ما مع مثيله فى الأقاليم الأخرى . ولكى يكون لهذه المقارنة معنى ينبغى ربط معدلات القيد العمرية بالمراحل التعليمية المختلفة[٢٧].

وقد يكون من المفيد أن نذكر بأن معدلات القيد إنما تحدد (أ) بمعدلات قبول الطلاب الجدد و (ب) بمعدلات تدفقهم (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف

المرحلة التعليمية المقيدين عليها . وتتأثر هذه المعدلات بنوعين من السياسات الحكومية: النوع الأول ، سياسات تحدد أو تؤثر فى الطلب على التعليم منها – على سبيل المثال– ما إذا كان التعليم الزامياً أم لا ؟ وإذا كان الزامياً ، فهل تطبق بالفعل أحكام قوانين الإلزام أم لا ؟ وما إذا كان التعليم مجاناً أم لا ؟ والنوع الثانى، سياسيات تؤثر على عرض التعليم وتحدد الأماكن المتاحة بالفعل فى كل نوع من أنواع التعليم منها – على سبيل المثال – القواعد أو الشروط التى تنظم عملية دخول الطلاب الجدد إلى النظام التعليمى وما إذا كان سيسمح لصغار أو كبار السن بالدخول ، وعدد المرات المسموح بها للإعادة فى كل صف وكل نوع من أنواع التعليم [٢٨].

وفى الجانب الآخر يوجد الطلب الإجتماعى على التعليم كما يتمثل فى إستجابة الآباء والأبناء لفرص التعليم المتاحة . فقد تكون هناك عوائق مادية (صعوبة الوصول إلى الموقع الجغرافى للمدرسة) أو عوائق إقتصادية أو عوائق ثقافية تمنع الطفل من استغلال فرصة التعليم المتاحة . وهكذا فإنه بسبب عدم دخول البعض فى سن التعليم إلى المدرسة و/أو بسبب تسرب بعض الطلاب من التعليم ، فإن معدلات القيد الصافية غالباً ما تكون أقل من ١٠٠٪ . حتى ولو كانت هناك أماكن تكفى الجميع لكى يلتحقوا بالتعليم . وعلى العكس من ذلك نجد معدلات القيد الظاهرية التى ربما تزيد عن ١٠٠٪ بسبب الرسوب و/أو بسبب الإلتحاق المبكر أو المتأخر بالتعليم [٢٩].

ب– نسبة مؤشر الإنتقائية : يتطلب حساب هذه النسبة توافر بيانات عن إجمالى أعداد السكان وإجمالى أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية معينة موزعين على الأقاليم المختلفة بالوطن . وللحصول على هذه النسبة يقوم المرء أولاً بحساب التوزيع النسبى للسكان والتوزيع النسبى للمقيدين فى مرحلة تعليمية ، ثم يقوم ثانياً بتقسيم نسبة المقيدين من الطلاب فى إقليم ما على نسبة السكان بهذا الإقليم،ويطلق على الناتج إسم نسبة الإنتقائية Selectivity index ratio ويعكس التباين بين الأقاليم فى قيم نسبة هذا المؤشر مدى ما بينها من تفاوت فى درجة انتشار التعليم بمرحلة معينة .

ومن الجدير بالذكر أن مارتن Martin قد استخدم نسبة مؤشر الإنتقائية فى دراسة عن تايلاند برعاية المعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس لقياس مدى التفاوت

بين الإقليم فى التعليم الإبتدائى والثانوى ،كما يمكن استخدامها أيضاً لقياس التفاوت بين الجامعات العرقية فى التعليم الإبتدائى .وقد ذكر مارتن بأن هذا المؤشر قد استخدم من قبل فى دراسات قام بها مولفون مثل Foster & Bugnicourt وغيرهم(٣٠).

ج- نسبة القيد بمرحلة تعليمية معينة لكل ألف من السكان:

للحصول على هذه النسبة - كما هو معروف يقوم المرء بتقسيم إجمالى أعداد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة فى إقليم ما على إجمالى أعداد السكان فيه ، ثم يضرب النتائج فى ١٠٠٠ .

وجدير بالذكر أن مارتن قد استخدم هذه النسبة أيضاً ، بالإضافةإلى نسبة مؤشر الإنتقائية فى دراساته عن تايلاند السابق الإشارة اليها (٣١) .

وهكذا يمكن للمخطط أن يستخدم أى مؤشر من المؤشرات الثلاثة السابقة للكشف عن مدى انتشار التعليم فى أقاليم البلد الواحد وعن مدى انتشاره فى مناطق الحضر أو فى مناطق الريف . وهذا يصدق على تعليم الذكور أو الإناث ، كما يصدق على فئات المجتمع وطبقاته المختلفة . والمهم فى الأمر أن يتوافر لأى مؤشر البيانات التى تتطلبها عملية إستخراجه . ويتوقف نوع المؤشر الذى يستخدمة المخطط على مدى توافر البيانات المطلوبة . وعلى كل حال تعانى الدول النامية بوجه عام ومنها مصر من الندرة فى البيانات الإحصائية الدقيقة عن التعليم وعن السكان فى سن التعليم التى يتطلبها المخطط . فمن البيانات التى يندر وجودها فى مجال التعليم أعداد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم وأنواعه موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) ، ومكان الإقامة (حضر/ريف) ، كما يندر وجود بيانات عن أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية معينة من أبناء الفئات الإجتماعية المختلفة . ومن البيانات التى يندر وجودها فى مجال السكان : أعداد السكان فى سن التعليم - لكل مرحلة تعليمية على حدة - موزعين حسب الإقليم على أساس الجنس (ذكور/إناث) ، ومكان الإقامة (حضر/ريف) ، كما يندر وجود بيانات عن أعداد السكان فى سن التعليم من أبناء الفئات الإجتماعية المختلفة وربما يكون ذلك راجعاً الى صعوبة وضع معايير لتقسيم الى فئات .

ومهما كان أمر البيانات ، فإنه من الجدير بالذكر أن المؤشرات الثلاثة - المشار إليها سابقاً - إنما تتفاوت فى مدى دقتها ومدى فائدتها للمخطط . ويعتبر موشر معدل قيد الطلاب مفيداً للمخطط - إلى حد ما - عن المؤشرين الآخرين (نسبة موشر

الإنتقائية ونسبة القيد بالتعليم لكل ألف من السكان) فى عمله التخطيطى الذى يستهدف التعرف على كم ومكان التفاوت فى توزيع خدمات التعليم وبالذات إذا أمكن استخراج هذا المعدل حسب الإقليم ومكان الإقامة (حضر/الريف) والجنس (ذكور/ إناث) والفئة / الطبقة الإجتماعية. ولكن المؤشرين المذكورين أخيراً لا يفيدا المخطط إلا فى إعطائه فكرة عامة عن وجود التفاوت فى توزيع خدمات التعليم .

ولا يهدف المخطط التعليمى من ناحية أخرى الى التعرف على كم ومكان التفاوتات الموجودة فى توزيع خدمة التعليم فحسب ، بل إنه يهدف أيضاً إلى التعرف على أسبابها حتى يمكن إتخاذ الإجراءات المناسبة للتقليل من حدتها . وعلى أى حال قد تختلف الأسباب من بلد إلى آخر . ومع ذلك يمكن القول أن مدى التفاوت فى توزيع خدمات التعليم إنما يعكس بوجه عام (أ) مدى تحقق العدالة فى توزيع شبكة التعليم بين الأقاليم وبين الحضر والريف فى الأقاليم الواحد و/أو (ب) مدى إقبال الناس على التعليم بوجه عام وعلى بعض فروعه وأنواعه بوجه خاص . فإن لتفاعل هذين العاملين تأثيراً كبيراً فى توزيع خدمات التعليم ، بالبلاد النامية على وجه خاص : بين الأقاليم وبين الحضر والريف وبين الذكور والإناث وبين أبناء طبقات المجتمع وفئاته المختلفة .

٢- ظواهر أخرى للتفاوت فى مجال التعليم :

أ- التفاوت بين الأقاليم فى توزيع الموادر المتاحة للتعليم أو فى نوعيتها :

يهدف المخطط فى مجال التعليم إلى تحقيق المساواة بين الأقاليم أو بين الحضر والريف فى الإقليم الواحد فى الموارد (البشرية والمادية والمالية) المتاحة للتعليم . لذا فإنه يهتم من حين إلى آخر بتشخيص ما بين الأقاليم من تفاوت فى هذا الصدد . فإذا ثبت وجود التفاوت ، كان عليه أن يعمل على توزيع أو إعادة توزيع الموارد المتاحة بين الأقاليم أو بين مدارس الإقليم الواحد . فذلك يعتبر خطوة هامة على طريق تحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية . فقد يكون العجز فى المعلمين فى إقليم ما - على سبيل المثال - واحداً من الأسباب التى تؤدى إلى قلة انتشار التعليم به ، مع العلم بأنه قد تكون هناك زيادة فى أعداد المعلمين بأقاليم أخرى . وأيضاً فى الوقت الذى ربما تعانى فيه مدارس الحضر من الفائض فى معلميها الذين يعملون بأقل من النصاب الأسبوعى المحدد لهم فى اللوائح ، نجد على العكس من ذلك مدارس الريف والمناطق النامية . كما أن توزيع المعلمين المؤهلين

وذوى الخبرة الطويلة كثيراً ما يأتى فى غير صالح الريف والمناطق النائية وربما يصدق مثل هذا الكلام على بقية الموارد .

ويعتبر المعلمون من أهم الموارد البشرية التى حرص المخطط التعليمى على توفيرها وحسن توزيعها فى كل الأنحاء بالوطن . ولتشخيص ما بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع أعضاء الهيئة التدريسية ، من الأفضل أن يتم ذلك فى ضوء دراسة احتياجات كل إقليم على حدة .

ويتحدد العدد المطلوب من المعلمين (الطلب الإجمالى) فى إقليم ما فى أى لحظة من اللحظات على أساس عدد التلاميذ الذين سيتعلمون والطرائق التى سيتعلم بها هؤلاء التلاميذ والتى يمكن التعبير عنها كمياً بنسبة الطلاب إلى المعلم الواحد . وبتقسيم عدد الطلاب الذين سيتعلمون فى مرحلة تعليمية معينة فى كل إقليم على حدة على نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد ، وبمقارنة الناتج بالمخزون الفعلى المتاح من المعلمين ، يمكن للمخطط أن يتعرف على مقدار العجز أو الزيادة فى معلمى كل إقليم على حدة . وجدير بالذكر أن هناك ثلاثة عناصر تتكون منها نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد بالمعنى السالف الذكر وهى (١) متوسط كثافة الفصل و (٢) متوسط عدد الساعات الأسبوعية (الحصص) التى يواجه فيها المعلمون طلاب الفصل فى مرحلة تعليمية معينة و (٣) النصاب الأسبوعى الفعلى للمعلم . وأى تغيير (زيادة أو نقصان) فى واحد أو أكثر من هذه العناصر سوف يؤثر على نسبة عدد الطلاب إلى المعلم الواحد . ومن ناحية أخرى، هناك طرق أكثر تفصيلاً إذا كان الهدف هو دراسة احتياجات كل إقليم على حدة من المعلمين على أساس مادة التخصص[٢٢] .

كما يهدف المخطط إلى توفير البناء المدرسى ذى التجهيز الجيد فى كل الأنحاء بالوطن وكخطوة على طريق تحقيق هذا الهدف ، ينبغى تشخيص هذا الوضع الراهن للأبنية المدرسية وتجهيزاتها فى الأقاليم المختلفة . فهذا بلا شك سوف يساعده فى تحديد المناطق المحرومة من الأبنية المدرسية أو تجهيزاتها ، كما يساعده فى التعرف على المدارس التى تعمل أقل أو فوق طاقتها . ولكن الصعوبة الرئيسية هنا هى أن البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التشخيص لا توفرها فى الأغلب الإحصاءات الرسمية ، وقد يتطلب الأمر إجراء مسح شامل . وعلى أى الحالات ، فإن تقويم الأبنية المدرسية وتجهيزاتها ليس بالأمر السهل . ومع ذلك ينبغى أن تتم هذه العملية فى ضوء المعايير التى يضعها كل قطر لنفسه ، تلك التى قد تختلف من إقليم إلى آخر ومن مرحلة

تعليمية إلى أخرى[٣٣]

وللكشف عن مقدار ما بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع الموارد المالية ، فإن المؤشر الذى كثيراً ما يستخدم إنما هو مقدار ما ينفق على التلميذ الواحد فى مرحلة ما من مراحل التعليم[٣٤] . وربما يكون من المفيد بالنسبة للمخطط أن يتم تبويب متوسط ما ينفق على الطالب الواحد حسب بنود التكلفة الدورية والرأسمالية ، وإن كان ذلك ليس بالأمر السهل فى البلدان النامية بسبب البيانات الهائلة والمعقدة التى تتطلبها عملية حساب مثلاً تكلفة التلميذ من المبانى والتجهيزات .

ومن ناحية أخرى ، يهدف المخطط التعليمى أيضاً إلى تحقيق المساواة بين الأقاليم (أو بين الحضر والريف فى إقليم الواحد) فى نوعية الموارد المستخدمة فى العملية التعليمية . فذلك من شأنه أن يساهم - مع إجراءات أخرى - فى تحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية . وجدير بالذكر أن نوعية الموارد المتاحة للتعليم غالباً ما تؤخذ كمؤشر على نوعية الخدمة التعليمية التى تقدم للطلاب ، وأنها لا تؤثر فقط على نوعية ما يتعلمه الطلاب من معلومات واتجاهات ومهارات ، بل تؤثر أيضاً على معدلات تدفقهم خلال النظام التعليمى .

فإذا تزود النظام التعليمى - على سبيل المثال - بمعلمين أكثر تأهيلاً وبأدوات تعليمية أفضل يعملون بها (كتب مدرسية أفضل ومعامل لغويات ومختبرات وبرامج إذاعية وتلفزيونية جيدة) ، فإنه سوف يتمكن من تعليم تلاميذ أكثر عدداً ، كما يصبح بوسع الطلاب أنفسهم أن يحققوا أكبر قدر من التعليم فى الدرس الواحد أو فى العام الدراسى بأكمله ، وذلك كله يتم على نحو أفضل وأكبر مما كان يمكن تحقيقه فى ظل الظروف السابقة [٣٥]. وإذا كان الأمر كذلك ، كان على المخطط أن يضع فى اعتباره هدف تحقيق المساواة بين الأقاليم أو بين الحضر والريف فى نوعية الموارد المستخدمة فى التعليم .

ولكن المشكلة التى تواجه المرء هى كيف يمكن الحكم على نوعية الموارد ؟ بالطبع يوجد فى كل مجتمع بعض المعايير التى يستند إليها فى الحكم على نوعية الموارد المتاحة للتعليم ، والتى ينبغى أن يعتمد عليها المخطط فى عمله . وعلى أى حال فإن المعايير تعتبر مشكلة مفاهيمية وربما لا توجد طريقة مقبولة من الجميع للحكم على نوعية أى مورد من الموارد المستخدمة فى التعليم .

بالنسبة للمعلم على سبيل المثال ، كيف يمكن الحكم على نوعيته ؟ هذه مشكلة

مفاهيمية كما سبق القول ، ومع ذلك فإنه يمكن افتراض بأنها دالة عدد من العوامل منها مدة دراسته فى التعليم العام ومدة دراسته فى معاهد وكليات إعداد المعلم قبل العمل فى التدريس والدورات التدريبية التى حضرها أثناء العمل فى المهنة وسنوات الخبرة فى التدريس [٣٦]. هنا يمكن للمخطط أن يأخذ كمؤشر النسبة المئوية لتوزيع المعلمين فى الأقاليم المختلفة وفقاً لمستويات تحصيلهم فى التعليم العام ومستويات مؤهلاتهم المهنية . وقد تختلف بنية الهيئة التعليمية من حيث المؤهلات إختلافاً كبيراً من مدرس إلى أخرى ومن الحضر إلى الريف أو من إقليم إلى آخر فى نفس البلد .

كما يمكن للمخطط أيضاً أن يدرس توزيع المعلمين وفقاً لسنوات الخدمة ، لما لهذا المؤشر من تأثير على التوزيع الجغرافى للمعلمين ،كما أنه يعتبر من ناحية أخرى مؤشراً على نوعية الخدمة التعليمية نظراً للعلاقة بين نوعية التعليم وخبرة المعلم فى التدريس . ففى العادة يعين المعلمون الجدد فور التخرج فى معاهد وكليات إعداد المعلم بالمناطق الريفية إلا إذا عين بالمدرسة الموجودة فى قريته أو بلدته ، لذا نجد فى المناطق الريفية نسبة عالية من المعلمين الذين لديهم خبرة سنة أو أقل ، بينما نجد نسبة كبيرة من المعلمين من ذوى الخبرة الطويلة يعملون فى المناطق الحضرية . وإذا اكتشف المخطط أن توزيع المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة ووفقاً للمنطقة غيرمتكافىء ، فإنه من الممكن اتخاذ التدابير اللازمة لتشجيع المعلمين ذوى الخبرة الطويلة فى البقاء بالمناطق الريفية (تقديم علاوات وتوفير مساكن مناسبة ...... الخ) [٣٧] .

أما بالنسبة للمعلمين فى علاقاتهم بالتلاميذ أو الطلاب ،فإنه يمكن إضافة ثلاثة مؤشرات تتعلق بتنظيم عملية التعليم بوجه عام والتى يمكن أن تؤخذ كمؤشرات لنوعية الخدمة التعليمية مثل نسبة عدد الطلاب إلى المعلم الواحد ومتوسط عدد الساعات (الحصص) الأسبوعية التى يقوم المدرس بتدريسها ومتوسط كثافة الفصل . فمن المعروف أن نوعية التعليم الذى يحصل عليه الطلاب يمكن أن تتحسن ، كما تتحسن بالتالى معدلات التدفق الطلابى إذا تقرر مثلاً تخفيض واحد أو أكثر من هذه المؤشرات الثلاثة . وعلى أى الحالات فإنه باستخراج مثل هذه المؤشرات ، قد يجد المخطط أن هناك تفاوتات هائلة بين الأقاليم وبين الحضر والريف ، بل وبين المدارس فى مختلف الأحجام .

أما عن المؤشرات التى تخص نوعية الأبنية المدرسية وتجهيزاتها ، فإنه قد يكون من الصعب استخراجها وبالذات في البلدان النامية وذلك بسبب العجز الحاد في البيانات .

وعلى أى حال فإن هذه المؤشرات تدور حول مدى توفر غرف التدريس العامة والمتخصصة مثل المعامل والمختبرات والورش ومدى صلاحيتها لطرائق التدريس ومتوسط المساحة المخصصة للتلميذ الواحد فى كل منها ومدى توفر دورات المياه والكهرباء والإضاءة والتهوية وما إلى ذلك ، ومدى توفر التجهيزات التى تشمل الأثاث المدرسى والوسائل التعليمية التى يستخدمها المعلمون والمواد التعليمية التى يستخدمها التلاميذ[٢٨] .

ومن جهة أخرى ، فقد يكون من المفيد للمخطط أن يقيس الكميات المتاحة من الأبنية والتجهيزات فى مقابل أعداد المستخدمين لها . وهو إذا فعل ذلك ، فإنه من المحتمل أن يجد تفاوتات كبيرة بين الأقاليم وبين المدينة والقرية ، بل وبين المدارس فى مختلف الأحجام[٢٩] .

وقد يكون من المفيد أن نذكر ما يلى فى شأن الموارد المتاحة للتعليم :

- أن أى تحسن فى نوعية أى مورد لا يتحقق على نحو فجائى ، بل ينبغى أن يخطط له ، لأن التحسن فى نوعية الموارد يعنى زيادة فى تكلفة التعليم من الضرورى أن يعمل حسابها . ومن المعروف أن تكلفة التعليم سوف ترتفع إذا حدث مثلاً تحسن فى مؤهلات المعلمين أو فى طريقة استخدامهم مثل خفض النصاب الأسبوعى للمعلم أو نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد . وينطبق هذا الكلام على أى محاولة لتحديث بعض تجهيزات التعليم أو أدواته .
- أن توفير الموارد اللازمة للعملية التعليمية بالكم المطلوب والكيف المطلوب ليس نهاية المطاف ، بل ولابد وأن يكون هناك نوع من المتابعة للتأكد من أن الموارد المتاحة قد أستخدمت فعلاً إلى أقصى حد لتجنب الفاقد فيها . فهذا من شأنه أن يساهم فى تحسين نوعية ما يتعلمه الطالب من معلومات واتجاهات ومهارات وبالتالى فى رفع مستوى الكفاية الداخلية للتعليم .

ب- التفاوت فى إمكانية الوصول إلى الخدمة التعليمية : يهدف المخطط التعليمى إلى توفير فرص متساوية أمام أبناء الأقاليم المختلفة بالوطن فى إمكانية الوصول إلى المؤسسات التعليمية كخطوة هامة فى سبيل تحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية . وأحد الجوانب الهامة فى هذا المفهوم هو إمكانية الوصول المادية Physical accessibility التى تتحدد على أساس المسافة التى يقضيها التلميذ بين المنزل والمدرسة . ولتشخيص الوضع الراهن ، ينبغى دراسة مواقع

المدارس فى مختلف الأقاليم لرؤية مدى قرب المدرسة أو بعدها عن أماكن سكن التلاميذ ومدى سهولة وصول التلاميذ إلى مدارسهم .

ولكن إذا استطاع المخطط الحصول على البيانات كاملة حول المسافة والزمن ووسائل الإنتقال وأماكن إقامة التلاميذ ، فهل معنى هذا أنه استطاع الحصول على صورة كاملة عن مشكلات إمكانية الوصول إلى شبكة المدارس ؟ . الجواب بالطبع سيكون بالنفى ، لأن هذه البيانات تقتصر فقط على التلاميذ المقيدين فعلاً فى المدارس صحيح هذه البيانات ستكون مفيدة لأنها تمكن المخطط من احتساب نسب التلاميذ الذين يقطعون مسافات طويلة أو يستغرقون وقتاً طويلاً فى الوصول الى المدرسة ، غير أن هذه البيانات من ناحية أخرى لا تعطى أى مؤشرات حول الأطفال الذين لم يلحقوا بالتعليم نظراً لعدم وجود مدرسة فى منطقتهم . ولكن إذا توفرت خريطة حددت عليها التجمعات السكانية بدقة وإذا تمكن المخطط من تحديد مناطق الاستجلاب Catchement areas للمدارس الحالية على الخريطة نفسها ، يمكن عندئذ الكشف عن المناطق المأهولة والمحرومة فى الوقت ذاته من التعليم (٤٠) .

وفى الحقيقة لا يقتصر مدى إمكانية الوصول إلى الخدمة التعليمية على معنى سهولة الوصول إلى المواقع الجغرافية للمؤسسات التعليمية ، بل يتعداه أيضاً إلى أن يشمل الجواب الإقتصادية والإجتماعية والثقافية :

فالمخطط بإمكانه أن يذهب بعيداً ويقترح إجراء دراسة عن إمكانية الوصول الإقتصادية Economic accessiblity . فالعوائق التى تفرق بين المستفيدين من خدمة كالتعليم ليست مادية فقط ولكن مالية أيضاً . ويرتبط المفهوم فى الأساس بسمة عدم المساواة الإجتماعية والإقتصادية أكثر من ارتباطه بالتفاوت من النوع الإقليمى . ومع ذلك فإنه من المفيد دراسة هذا النوع من التفاوتات فى التحليلات الإقليمية (٤١) .

ولكن قياس إمكانية الوصول الإقتصادية إنما يثير عدداً من المشكلات ، إنه يتطلب معلومات دقيقة بخصوص تكلفة التعليم مثل رسوم التعليم ، ما تتحمله الأسرة من نفقات وتكلفة الفرصة البديلة . فلكى نتعرف على العوائق الإقتصادية يلزم حساب الأعباء المالية التى يتحملها الآباء إذا ما استمر أبناؤهم فى التعليم ، فليس ما ينفق على التعليم من المال العام هو كل تكلفة التعليم ، وإنما تتضمن تكلفة التعليم بالإضافة إلى ما ينفق من المال العام ما تتحمله أسر الدارسين من أعباء والتزامات تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، كما تختلف من إقليم إلى آخر ومن الريف إلى الحضر في

الإقليم الواحد .

فالنفقات التقليدية التى تتحملها الأسرة لكى يواصل الأبناء دراستهم تكون على الزى المدرسى والأدوات والسكنى بعيداً عن الأسرة وأجور المواصلات من وإلى المدرسة أو الكلية ... الخ . ويختلف حجم الإنفاق على مثل هذه الأمور من بيئة إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى (كما أن هناك ضرورات تفرض نفسها على الآباء وتتطلب منهم نفقات قد تفوق أحياناً تكلفة التعليم الفعلية التى تتحملها الدولة . ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما نشهده اليوم فى المجتمع المصرى من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية) . ويلزم فى الحقيقة إجراء دراسات دقيقة لحساب ذلك حتى يتسنى تحديد الفئات التى تعجز دخولها عن تحمل مثل هذا النوع من النفقات وبالتالى انعدام فرصة أبنائها فى الإفادة من التعليم [٤٢]. ولكن هذا النوع من الدراسة ينبغى أن يتم فى إطار إقليمى .

كذلك من الضرورى أن نتعرف على المكسب الضائع والدخل الممكن تحقيقه للأسرة إذا ما عمل أبناؤها بدلاً من الذهاب إلى المدرسة ، ويمثل ذلك خسارة بالنسبة للأسر الفقيرة دون غيرها . ومن ثم يلزم أن نأخذ فى إعتبارنا هذا الدخل الممكن التحقيق عندما نحاول معرفة الأعباء المادية التى تثقل كاهل من يدفعون بأبنائهم إلى التعليم . ومن أبرز مظاهر التأثير السلبى لهذا العامل ما نعرفه فى مصر على مستوى التعليم الأساسى من تسرب نسبة كبيرة من الأطفال بعد انتظامهم فى الدراسة تحت إلحاح الحاجة المادية [٤٣].

ومن الجدير بالذكر أن فكرة تكلفة الفرصة البديلة يمكن الأخذ بها إذا وجد العمل المناسب للطفل آخذين فى الاعتبار مستواه من التعليم وإذا انسجم مع مكانة الأسرة الإجتماعية . ولكن إذا لم يتحقق ذلك فإن فكرة الدخل الضائع يمكن إعتبارها من النوع النظرى . ثم إن هذا الدخل الضائع يمثل دخلاً إضافياً للأسرة ويتوقف مدى الإستفادة منه على مستوى دخل الأسرة الحالى : بالنسبة للأسرة الغنية قد تكون هذه الفائدة قليلة، أما بالنسبة للأسرة الفقيرة فإن الفائدة دون شك ستكون أكبر . ففى الريف – على سبيل المثال – تشكل عمالة الأطفال مساهمة حقيقة فى زيادة الإنتاج أو على الأقل جداً ربما تعمل على التخفيف من عبء العمل الواقع على كاهل الوالدين [٤٤].

كما أن المخطط بإمكانه أيضاً أن يقترح اجراء دراسة لاتجاهات الناس وقيمهم نحو خدمة التعليم . فقد يخفق بعض الآباء فى إرسال أبنائه إلى المدرسة ، كما قد لا يواصل البعض الآخر في إرسال ابنائهم الي المدرسة بعد سنة أو أكثر من التحاقهم

بها لأسباب بعيدة تماما عن مسألة إمكانية الوصول المادية – الإقتصادية .هذا السلوك ربما يفسر على أنه نتاج لبعض النواهى أو الموانع الثقافية Cultural inhibition من جانب هؤلاء الأبناء (٤٥). غير أن هذه الدراسة لامكانية الوصول الاجتماعية – الثقافية Socio-cultural accessibility من الأفضل أن تجرى على صعيد كل إقليم على حدة بحضره وريفه . فقد تتفاوت الموانع الثقافية من إقليم إلى آخر ومن الحضر إلى الريف فى الإقليم الواحد .

وبالاضافة إلى نتائج الدراسات المقترحة السابق الاشارة إليها عن إمكانية الوصول الإقتصادية والإجتماعية – الثقافية التى ينبغى أن تكون تحت تصرف المخطط التعليمى ، فقد يكون من المفيد أيضاً أن يكون فى حوزته بيانات دقيقة عن التركيب الإقتصادى الإجتماعى للطلاب ..... حتى يمكن أن يقترح ما يلزم من اجراءات للتغلب على العوائق الاقتصادية أو الاجتماعية – الثقافية التى تقف عقبة فى سبيل التحاق البعض بالتعليم أو مواصلته .

وعلى أى حال تقوم إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر فى الوقت الحاضر على الأخذ بمفهوم إمكانية الوصول إلى الخدمة التعليمية بالمعنى الموجود بالدراسة الحالية . إنها تقوم على الإيمان بضرورة إتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم ، أى أن الخدمات التعليمية بكل نوعياتهايجب أن تصل إلى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها ، فى الريف كما فى الحضر ، الفقراء كما للأغنياء ، للبنات كما للبنين للكبار كما للصغار (٤٦).

ج- التفاوت فى قبول الطلاب الجدد : يهدف المخطط التعليمى إلى تحقيق المساواة بين الأقاليم فى معدل القبول بمرحلة تعليمية معينة ، ذلك لأن تحقيق هذا الهدف يعتبر من وجهة نظره الخطوة الأولى على طريق التوازن الإقليمى فى مجال التنمية التعليمية . لذا نجده مهتما باستخراج معدل قبول طلاب بالصف الأول فى كل حلقة من حلقات النظام التعليمى فى كل إقليم على حدة . وأول مرحلة يهتم المخطط بحساب معدل قبول الطلاب بالصف الأول بها هى مرحلة التعليم الابتدائى (أو الأساسى) ، فعلى أساسه يمكن التعرف على الداخلين الجدد للنظام التعليم فى كل إقليم على حدة . وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين نوعين من هذه المعدلات :

- معدل القبول الظاهرى : ويتم استخراج هذا المعدل بتقسيم المجموع الكلى للتلاميذ المقبولين بالصف الأول بغض النظر عن أعمالهم على إجمالى أعداد السكان في

السن المحددة قانوناً للقبول بالصف الأول بمرحلة التعليم الأبتدائى ، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ . فإذا أردنا مثلاً استخراج معدل القبول الظاهرى بالصف الأول فى مرحلة التعليم الأبتدائى وكان سن الدخول هو ٦ سنوات ، فإن ذلك سوف يكون على النحو التالى :

$$\text{معدل القبول الظاهرى} = \frac{\text{عدد المقبولين الجدد}}{\text{عدد السكان فى الفئة العمرية :٦ سنوات}} \times ١٠٠$$

وجدير بالذكر أن هذا المعدل سهل فى استخراجه ولكن عيبه يتمثل فى عدم دقته، فقد يصل الى أكثر من ١٠٠٪ . ويرجع ذلك فى الأغلب إلى الإلتحاق المبكر أو الإلتحاق المتأخر عن السن المحددة قانوناً للقبول بالصف الأول الأبتدائى [٤٧] .

– معدلات القبول العمرية المحددة : وللحصول على فكرة أكثر دقة عن القبول بالصف الأول الأبتدائى ، يمكن استخدام معدلات القبول العمرية المحددة . وباستخراج هذا النوع من المعدلات يمكن التمييز بين فئات المقبولين بالصف الأول من حيث الأعمار . فبدلاً من استخراج معدل واحد للقبول (كما هو الحال بالنسبة لمعدل القبول الظاهرى) ، يمكن استخراج عدداً من معدلات القبول تتوافق مع الأعمار المختلفة مثل معدل القبول لفئة العمر ٥ سنوات أو لفئة العمر ٦ سنوات أولفئة العمر ٧ سنوات .... الخ . فلو أردنا مثلاً استخراج معدل القبول للأطفال الذين هم فى سن ٦ سنوات ، فإن ذلك سوف يكون على النحو التالى :

معدل القبول بالصف الأول الإبتدائى لفئة العمر ٦ سنوات=

$$\frac{\text{عدد المقبولين الجدد فى سن ٦}}{\text{عدد السكان فى فئة العمر : ٦}} \times ١٠٠$$

هذا النوع من المعدلات يمكن أن يزود المخطط بمعلومات أكثر دقة حول القبول بالصف الأول الإبتدائى واتجاهته بالنسبة للأعمار المختلفة وخاصة فيما يتعلق بمدى الإلتحاق المبكر أو الإلتحاق المتأخر [٤٨].

وجدير بالذكر أنه إذا توفرت بيانات أكثر تفصيلاً عن المقبولين الجدد وعن السكان فى سن القبول بالتعليم الابتدائى فى كل إقليم على حدة موزعة حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف والفئات الأجتماعية ، فإن المخطط يصبح في قدرته

استخراج معدل القبول فى كل أقليم على حدة ،مع التمييز بين القرية والمدينة وبين الجنسين وفئات المجتمع المختلفة .

أما بالنسبة لمعدل القبول فى مراحل التعليم بعد الإبتدائى أو الأساسى ، فإنه يستخرج على أساس تقسيم عدد الطلاب الجدد المقبولين فى الصف الأول فى مرحلة تعليمية معينة على عدد الخريجين فى المرحلة التعليمية السابقة ، ثم يضرب الناتج فى١٠٠ .

والواقع أن قبول التلاميذ أو الطلاب لا يتأثر فقط بإمكانية قبولهم بمرحلة تعليمية معينة ، بل يتأثر أيضاً بالقرارات التى تتخذ بواسطة الآباء والأبناء أنفسهم كما سبق الذكر . ومن هنا فإنه ليس هناك ما يضمن بأن الإجراءات التى تتخذ من أجل زيادة إمكانية القبول سوف تؤدى بالضرورة إلى الزيادة فى معدل القبول فى إقليم ما . إن إمكانية القبول – على سبيل المثال – قد تكون واحدة للأولاد والبنات على السواء ومع ذلك فإن معدل القبول للأولاد غالباً ما يكون أكبر من معدل القبول بالنسبة للبنات فى الكثير من البلدان[٤٩] وبالذات النامية .

ولكى يضع المخطط يده على بعض أسباب التفاوت بين الأقاليم فى معدلات القبول ، فإنه ربما يدرس تاريخياً التفاعل بين طلب الأسر على التعليم وعرض التعليم المتمثل فى شبكة المدارس الموجودة فى كل إقليم . فقد يرجع التفاوت إلى سوء توزيع شبكة المدارس الموجودة فى كل إقليم ، فلا يسهل على بعض الأطفال فى بعض المناطق الوصول إلى المدرسة ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى ، فإن إمكانية وصول الطفل إلى الموقع الجغرافى للمدرسة فى كل إقليم ، لا يعنى بالضرورة التحاقه بها ، فقد تكون هناك عوائق إقتصادية وإجتماعية – ثقافية تعوق الطفل عن الإلتحاق بفرصة التعليم المتاحة – كما سبق الذكر – ولا شك أن مدى وجود مثل هذه العوائق إنما يختلف من إقليم إلى آخر ومن الحضر إلى الريف فى الإقليم الواحد . كماأن التفاوت فى معدلات القبول قد يرجع إلى التفاوت بين الأقاليم إلى مدى توافر شبكة المدارس الخاصة أو شبكة مدارس التعليم الأزهرى كما هو الحال فى مصر ، لأن وجودها فى إقليم ما يوفر فرصاً إضافية لأبنائه للإلتحاق بالتعليم .

د- التفاوت فى التحصيل المدرسى : يهتم مخطط التعليم – كما هو معروف – بالوقوف على نتائج الإمتحانات التى يعقدها النظام التعليمى فى كل عام فى كل إقليم على حدة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب وتقرير ما إذا كانوا سيرفعون إلى

الصف الأعلى أم أنهم سيبقون لإعادة الصف مرة أخرى . فهذا يساعده على استخراج معدلات التدفق الطلابى (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف المرحلة التعليمية المقيدين عليها ، والتى تفيده فى عمله التخطيطى (مع إمكانية التمييز بين الذكور والإناث والحضر والريف وأبناء الفئات الإجتماعية إذا توفرت البيانات المناسبة لذلك) وقد يحاول المخطط إيجاد علاقة بين هذه النتائج ونوعية الخدمة التعليمية التى تقدم إلى الطلاب ، تلك التى تتحدد – ضمن عوامل أخرى – ليس بنوعية الموارد المستخدمة فى العملية فحسب ، بل أيضاً بمدى استخدامها .

وقد يذهب المخطط أبعد من هذا بمحاولة الوقوف على نتائج الدراسات التى تجرى عن مدى ما بين أبناء الأقاليم أو أبناء الفئات الإجتماعية المختلفة من تفاوت فى نتائج التحصيل المدرسى كما تقاس بنتائج الإختبارات التحصيلية المقننة .

ولكن قد تكون المشكلة التى تواجه المرء هى فى كيفية إيجاد مقياس موضوعى للتحصيل المدرسى . إن بناء هذه الإختبارات كما هو معروف يتطلب قدراً كبيراً من العمل من أجل التوصل إلى ثباتها وصدقها . كما ينبغى مراعاة الإختلاف فى الثقافة فهذه مشكلة يمكن أن توجد فى الحقيقة داخل القطر الواحد ، خاصة فى المجتمعات التى تتعدد فيها العرقيات أو حينما تكون هناك فجوة كبيرة بين الحضر والريف . وعلى أى الحالات ، فإن لهذه الإختبارات ميزة لا يمكن إنكارها وهى أنها تسمح بالتكميم للتحصيل المعرفى للطلاب ، وعلى أساس نتائجها يمكن عمل مقارنات بين الطلاب أو بين المدارس أو بين أبناء الفئات الإجتماعية أو بين الأقاليم المختلفة [٥٠].

فلقد أوضحت دراسة أجريت – على سبيل المثال – عن تايلاند بأن معارف أطفال الصف الثالث بالتعليم الابتدائى فى مادتى الحساب واللغة (بعد قياسها باختبار مقنن) إنما تختلف من إقليم إلى آخر [٥١]. كما أوضحت دراسات أخرى بأن الأطفال الأكثر حظاً اجتماعيا واقتصادياً يميلون إلى أن يكون أداؤهم أفضل من أداء الأطفال الأقل منهم إجتماعياً وإقتصادياً [٥٢] . أى أن الأطفال الذين ينحدرون من أصل إجتماعى – إقتصادى منخفض تكون مستوياتهم التحصيلية منخفضة ، بل ويميلون إلى التسرب من المدرسة مبكراً . لذا يكون من الطبيعى أن يصعد أبناء الفئات العليا فى المجتمع إلى أعلى فى سلم النظام التعليمى بالمقارنة مع أبناء الفئات الإجتماعية الأخرى [٥٣].

وجدير بالذكر أن مسألة تدنى المستوى التحصلى بين أبناء بعض الفئات المختلفة اجتماعياً وثقافياً قد حظيت بإهتمام خاص فى إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر فى الوقت الحاضر . فلقد نادت بضرورة تدبير الفرص المتكافئة خلال العملية التعليمية نفسها ، حتى يمكن مواجهة الفوارق الإجتماعية بين الطلاب وما يترتب عليها من آثار فى تحصيلهم . وقد يكون ذلك من خلال توفير نوع خاص من العناية التربوية يعوض هؤلاء الذين يجيئون من بيئات أسرية محرومة بحكم ظروفها من المثيرات الثقافية المتنوعة . فمن المعروف أن التفاوت القائم فى ظروف الطلاب الإجتماعية يتيح لبعض منهم دون البعض الآخر فرص ثراء ثقافى يلعب دوراً هاماً فى استكمال وتعزيز ما يتلقاه الطالب فى المدرسة . فأبناء الفئات المثقفة تكون فرص تحصيلهم أكبر ؛ لأن الطفل يمكنه أن يستكمل أى نقص فى تعليمه فى ظل أسرته وما يتوفر لها من مناخ ثقافى ، فى حين لا تتوفر لأبناء الفئات المختلفة إجتماعياً وثقافياً مثل هذا المناخ(٥٤) .

هـ- التفاوت فى الكفاية الداخلية للتعليم (٥٥) : إن محاولة رفع مستوى الكفاية الداخلية للتعليم فى كل الأنحاء بالوطن هدف من أهداف السلطات التعليمية فى كل البلدان النامية فى الوقت الحاضر . لذا يدخل فى نطاق اهتمامات المخطط دراسة ما بين الأقاليم من تفاوت فى مستوى كفاية النظام التعليمى ، وعلى أساس هذه الدراسة يمكنه أن يقترح بعض الإجراءات المناسبة - من وجهة نظره - لتحسين هذا المستوى فى كل الأقاليم بوجه عام وبالذات الأقاليم التى يتدنى فيها . والواقع أن تحقيق مثل هذا التحسن ، سوف يساهم - ضمن أشياء أخرى - فى إعادة التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية .

ويأخذ المخطط التعليمى الكفاية الداخلية لنظام التعليم بالمفهوم التقنى (وليس بالمفهوم الإقتصادى) والذى يعنى الحصول على أكبر قدر من المخرجات من تركيبة معينة من المدخلات . ويشير هذا المفهوم إلى مدى مهارة رجال التعليم فى إقليم ما فى استغلال كافة مدخلات العملية التعليمية (البشرية والمادية) للإحتفاظ بمدخلاتها من الطلاب الجدد من أجل تعليمهم وتدريبهم والإنتقال من صف دراسى إلى آخر حتى الإنتهاء من الدراسة بنجاح فى مرحلة تعليمية معينة بأقل قدر من الفاقد (الذى يظهر فى شكل رسوب أو تسرب بعض الطلاب) .

وهناك عدة طرق لدراسة تدفق التلاميذ أو الطلاب خلال النظام التعليمى وحساب

الكفاية الداخلية للتعليم فى إقليم ما بالمعنى التقنى ودراسة أثر ظاهرتى الرسوب والتسرب عليها . ويتوقف استخدام أى طريقة منها بالدرجة الأولى على مدى توافر البيانات عن نظام التعليم بمراحله ومؤسساته فى مختلف الأقاليم بالوطن . ومن هذه الطرق :

١- طريقة الفوج الحقيقى .

٢- طريقة الفوج الظاهرى .

٣- طريقة إعادة تركيب الفوج .

وقد يكون من الصعب فى الحقيقة تطبيق طريقة الفوج الحقيقى ، نظراً للمعلومات الهائلة التى تتطلبها وبالذات إذا كان الهدف من الدراسة هو إجراء المقارنة بين العديد من الأقاليم . كما أن طريقة الفوج الظاهرى سوف تقدم تقديرات تقريبية عن التسرب وتتجاهل تماماً عامل الرسوب . لذلك آثر الباحث أن يعرض الطريقة إعادة تركيب الفوج فى هذا المقام لأنها تتضمن العديد من المؤشرات التى يمكن للمخطط استخدامها بهدف إجراء الدراسات المقارنة .

ويتطلب استخدام طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج من الدارسين فى مرحلة تعليمية معينة فى قياس الكفاية الداخلية لنظام التعليم فى عدد من الأقاليم بالوطن ، توافر بيانات عن أعداد الطلاب فى كل صف دراسى على حدة من صفوف مرحلة تعليمية فى كل اقليم على حدة موزعين الى ناجحين وراسبين ومتسربين .

وتتضمن طريقة إعادة تركيب الفوج عدداً من الخطوات ، يمكن ذكرها على النحو التالى :

١- حساب معدلات التدفق الثلاثة (الترفيع والرسوب والتسرب) بالنسبة إلى كل صف دراسى وكل عام دراسى فى المرحلة التعليمية قيد البحث فى كل إقليم على حدة .
وجدير بالذكر أن المعدلات الثلاثة للتدفق يمكن أن تحسب لعام دراسى واحد فقط أو قد تحسب فى فترة زمنية ، ولكن المخطط فى هذه الحالة الأخيرة مطالب بأن يستخدم المتوسط المرجح لمعدلات السنوات السابقة التى شملها الحساب ، إن لم يكن هناك اتجاه عام لأى معدل من هذه المعدلات .

٢- وضع هيكل بيانى للتدفق الطلابى فى كل إقليم على حدة يصف تقدم الفوج المعاد تركيبه الذى يبنى على أساس معدلات الترفيع والرسوب والتسرب الخاص بكل

إقليم، وتتلخص فكرة الهيكل البيانى للتدفق الطلابى فى متابعة فوج مقترح مقداره ١٠٠٠ طالب من الصف الأول وملاحقته سنويا خلال صفوف الدراسة اللازمة فى مرحلة تعليمية معينة .

فإذا حسبت معدلات التدفق الخاص بإقليم ما ، وتم اختيار الفوج المراد إعادة تركيب حياته الدراسية المفترضة ، وحددت المدة القصوى التى يمكن أن يقضيها الطالب فى المرحلة التعليمية قيد البحث ، فإن عملية إعادة التركيب تصبح سهلة . وتجرى هذه العملية بتوزيع أفراد الفوج الذين يدخلون الصف الأول (١٠٠٠ تلميذ / طالب) فى سنة ما من السنوات الى ثلاث فئات فى نهاية تلك السنة : (١) فئة المرفعين إلى الصف الثانى فى السنة التالية و (٢) فئة الباقين للإعادة فى الصف الأول و (٣) فئة المتسربين فى الصف الأول فى السنة الأولى . ويتم هذا التوزيع بموجب معدلات التدفق الخاصة بالصف الأول . أما المرفعون من أفراد الفوج إلى الصف الثانى فى السنة التالية فيوزعون بدورهم فى نهايتها الى الفئات الثلاثة المذكورة بموجب معدلات تدفق الصف الثانى . وهكذا يتابع الفوج فى كل الصفوف التالية إلى أن يتخرج كل أفراده أو يتسربون [٥٦].

٣- بعد إعادة تركيب الحياة المدرسية لفوج من التلاميذ بشكل هيكلى بيانى ، يصبح من السهل حساب عدد من المؤشرات عن الكفاية الداخلية لنظام التعليم فى كل إقليم على حدة ، يمكن أن تستخدم بعد ذلك فى عمل المقارنات بين الأقاليم . وفيما يلى أهم هذه المؤشرات [٥٧]:

(أ) النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح ضمن المدة الرسمية المحددة لها أو بعد عدد من الإعادات .

(ب) النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة التعليمية بنجاح ضمن المدة الرسمية المحددة لها ونسبة هؤلاء إلى المجموع .

(ج) النسبة المئوية من التلاميذ الذين يتسربون قبل إتمام المرحلة التعليمية بنجاح وتوزيعهم حسب الصفوف .

(د) معامل الفعالية ، ويمثل النسبة المئوية لعدد (السنوات الطلابية) اللازمة لإنتاج خريج فى وضع مثالى لا إعادة فيه إلى العدد الإجمالى للسنوات الطلابية التى استثمرت فعلاً من قبل الفوج بما فيه المتسربون .

(هـ) عدد السنوات الطلابية التى استثمرت زيادة عن اللزوم ، وتوزيعها بين السنوات

المعزوة الى الخريجين نتيجة للإعادة والسنوات المعزوة الى المتسربين . ويفيد هذا التوزيع فى إبراز أثر التسرب فى مستوى الفعالية .

(ل) عدد السنوات الطلابية التى استثمرت لإنتاج خريج واحد ، ونحصل على هذا المؤشر بقسمة مجموع السنوات الطلابية المستثمرة من قبل الفوج على عدد الخريجين .

(م) نسبة (أو معامل) المدخلات إلى المخرجات ، وهى حاصل قسمة : عدد السنوات الطلابية لكل خريج على عدد السنوات اللازمة لإنتاج خريج واحد فى حالة مثالية. وتجدر الإشارة الى أن نسبة المدخلات الى المخرجات هى نظير معامل الفعالية . وهى ترتفع الى ١ عندما تبلغ الفعالية حدها الأقصى وتنخفض مع تدنى الفعالية .

(ن) متوسط مدة الدراسة لكل خريج ، وهو المتوسط الموزون لعدد السنوات التى قضاها الخريج فى المرحلة الدراسية . وهذا المؤشر لا يأخذ فى الإعتبار السنوات الطلابية المستثمرة من قبل المتسربين .

وجدير بالذكر أن طريقة إعادة تركيب الفوج يمكن استخراجها ليس فى عمل المقارنات بين الأقاليم فحسب ، بل أيضاً بين الحضر والريف أو بين مؤسسة تعليمية وأخرى ، أو بين الذكور والأناث ، فى مرحلة تعليمية معينة ، على أن تتوفر البيانات المناسبة لكل حالة .

وعلى أى حال فإن أى محاولة من جانب السلطات التعليمية لخفض معدلات الرسوب والتسرب فى كل الأقاليم على السواء وفى الحضر والريف فى الإقليم الواحد، سوف ترفع بالتالى من مستوى الكفاية الداخلية للتعليم ، وهذا من شأنه أن يساهم – ضمن إجراءات أخرى – فى إعادة التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية . ويمكن أن يتحقق ذلك الخفض – ممثلاً – من خلال قيام السلطات التعليمية : (أ) بتوفير نوع من الرعاية العلمية الخاصة لأولئك الذين يكون تحصيلهم ضعيفاً و (ب) تحقيق التحسن فى نوعية الموارد المستخدمة فى العملية التعليمية و (ج) محاولة الإحتفاظ بالطلاب الفقراء وبالإناث فى نظام التعليم . فهاتان الفئتان من الطلاب من أكثر الفئات الطلابية ميلاً للتسرب وبالذات فى البلدان النامية . وهذا ما ستتعرض له الدراسة الحالية بالتفصيل فيما بعد .

و- التفاوت فى تقديم الطلاب من مرحلة تعليمية إلى أخرى خلال النظام التعليمى: يهدف المخطط التعليمى الى تحقيق المساواة بين الأقاليم (أو على الأقل التقريب بينها) فى معدل انتقال التلاميذ أو الطلاب من مرحلة تعليمية أدنى إلى مرحلة أخرى تالية فى النظام التعليمى . ولا شك أن تحقيق هذا الهدف ، يعتبر أيضاً خطوة على طريق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية . وإذا كان القصد هو دراسة التفاوتات الإقليمية ، فإنه ينبغى على المخطط أن يستخرج معدل انتقال الطلاب من مرحلة تعليمية أدنى إلى أخرى أعلى فى النظام التعليمى فى كل إقليم على حدة .

ويمكن استخراج هذا المعدل بتقسيم أعداد الطلاب المقبولين الجدد فى المرحلة التعليمية الأعلى فى السنة س + ١ على أعداد الطلاب المقيدين بالصف النهائى فى المرحلة التعليمية الأدنى فى السنة س ، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ (٥٨) . فلو أردنا مثلاً حساب معدل الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوى فى مصر ، فإن ذلك يكون على النحو التالى :

معدل الإنتقال إلى مرحلة التعليم الثانوى =

$$\frac{\text{المقبولون الجدد في التعليم الثانوى في السنة س + ١}}{\text{المقيدون في الصف النهائي في التعليم الأساسي في السنة س}} \times ١٠٠$$

وهكذا يبين هذا المعدل ، نسبة التلاميذ فى الصف النهائى فى مرحلة التعليم الأساسى فى السنة س ، الذين قبلوا لمتابعة الدراسة فى مرحلة التعليم الثانوى فى السنة التالية س + ١ . ويمكن استخراج هذا المعدل حسب نوع التعليم فى المرحلة التعليمية الأعلى . ففى مرحلة التعليم الثانوى مثلاً يمكن التمييز فى هذا المعدل بين الثانوى العام والثانوى الفنى . وإذا أمكن الحصول على بيانات أكثر تفصيلاً عن الطلاب المقيدين بالصف النهائى بالمرحلة التعليمية الأدنى والطلاب المقبولين الجدد بالصف الأول بالمرحلة التعليمية الأعلى كل إقليم على حدة موزعين مثلاً حسب الجنس (ذكور/إناث) ومكان الإقامة (حضر/ريف) والفئة أو الطبقة الإجتماعية ، فإن المخطط يصبح فى قدرته استخراج هذا المعدل فى كل إقليم على حدة ، مع التمييز بين الحضر والريف وبين الجنسين (الذكور والإناث) وبين فئات المجتمع وطبقاته المختلفة .

ويعلم المخطط بأن التفاوت بين الأقاليم في معدل انتقال الطلاب خلال النظام

التعليمى من مرحلة أدنى إلى مرحلة أخرى أعلى إنما يرجع - ضمن عوامل أخرى - الى التفاوت بينها فى معدلات الرسوب والتسرب . ولكى يتحقق هدف المساواة بين الأقاليم (أو على الأقل التقرب بينها) فى مستوى التنمية التعليمية ، ينبغى العمل على خفض ما بين الأقاليم من تفاوت فى هذين المعدلين (الرسوب والتسرب) . ولكى يساهم المخطط التعليمى فى تحقيق هذا الهدف ، ينبغى عليه أن يكشف بدقة عن عوامل الفاقد فى التعليم (الرسوب التسرب) وحجمه .

وعلى أى الحالات ، فإن الرسوب أو التسرب - كما هو معروف - لا يرجع فقط إلى تنظيم وعمل النظام التعليمى فحسب ، بل يرجع أيضاً إلى عوامل أخرى مثل العوامل الأسرية وغيرها التى قد تقع وراء متناول المخطط التعليمى وحساباته [٥٩] . وبصرف النظر عن العوامل التى تؤدى إلى الفاقد الكمى فى التعليم (وبالذات التسرب) لأنه يرجع إلى عوامل عديدة ومتنوعة ، فإنه ينبغى الإشارة إلى أن الحجم الفاقد الكمى فى مرحلة ما من مراحل التعليم إنما يختلف من إقليم إلى آخر ، ومن الحضر إلى الريف فى الإقليم الواحد ، ومن الذكور إلى الإناث ومن فئة أو طبقة إجتماعية إلى أخرى. ففى مصر ، على سبيل المثال ، أوضحت بعض الدراسات التى أجريت عن تسرب التلاميذ بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى بأن معدل التسرب يختلف من إقليم إلى آخر ، ويكون أكبر فى الإناث عن الذكور وفى الريف عن الحضر وفى أبناء الطبقات الفقيرة عن أبناء الطبقات الغنية أو الميسورة [٦٠] ، وإذا كان الأمر كذلك ، فإن المرء يتوقع بأن يكون معدل تقدم الطلاب إلى الحلقة التالية من التعليم الابتدائى يكون أكبر فى : إقليم بالمقارنة مع آخر ، وفى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الإناث وفى حالة أبناء الأسر المتميزة إقتصادية وإجتماعياً بالمقارنة مع حالة أبناء الأسر الأقل حظاً إقتصادياً وإجتماعياً .

رابعاً : تخفيض التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية

لكى يتحقق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية كما أشرنا من قبل ، ينبغى الوصول إلى حالة تكون فيها معدلات قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة متساوية أو قريبة فى كل الأقاليم بالوطن . ولتحقيق ذلك ينبغى اتخاذ عدد من الإجراءات أو السياسات للتأثير على عرض التعليم والطلب عليه من أجل تحقيق المساواة بين الأقاليم ، أو على

الأقل خفض ما بينها من تفاوت ، فى (أ) معدلات قبول الطلاب الجدد وفى (ب) معدلات تدفقهم (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف المرحلة التعليمية المقيدين عليها . كما أن الأخذ من ناحية أخرى بمبدأ مركزية ولا مركزية الإدارة التعليمية والتخطيط التعليمى لا يفيد فقط فى تشخيص التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية بل وفى علاجها أيضاً .

١- إجراءات / سياسات لخفض التفاوت بين الأقاليم فى معدلات قبول الطلاب الجدد :

إن هدف التقليل من التفاوتات الإقليمية فى معدلات قبول الطلاب الجدد بالصف الأول بمرحلة تعليمية معينة إنما يثير العديد من التساؤلات : ما إذا كان المرء مهتما فى الأصل بالتعليم الابتدائى (أو الأساسى) أو بالتعليم الثانوى . فالهدف من التعليم الابتدائى أو الأساسى - كما هو معروف - هو ضمان تعليم أساسى لكل الأطفال ، ذلك الذى يعتبر حقاً مدنياً أساسياً وكضرورة للتنمية الإقتصادية والإجتماعية. ومن هنا فإن تخفيض ما بين الأقاليم من تفاوت فى معدل القبول للطلاب الجدد بالصف الأول الإبتدائى سيأخذ شكل مد خدمة التعليم الإبتدائى إلى المناطق المحرومة بأسرع ما يمكن وتشجيع الطلب عليها وبالذات بين الفئات الأقل حظاً اقتصادياً واجتماعياً ، حتى يتحقق هدف تعميمه .

أما بالنسبة للتعليم ما بعد الإبتدائى (أو الأساسى) ، فإن المشكلة تتغير . فالهدف المباشر ليس هو إشباع الطلب الكلى على التعليم ،لذا يتحقق هدف التخفيض من حدة التفاوتات الإقليمية فيه ، بالتوزيع العادل لشبكة التعليم بين مختلف المناطق والأقاليم والتوزيع العادل لعدد المحدود من أماكن التعليم المتاحة .

أ- تخفيض التفاوت بين الأقاليم فى معدل قبول الطلاب الجدد بالصف الأول الإبتدائى:

من الإجراءات التى يمكن إتخاذها لتخفيض ما بين الأقاليم من تفاوت فى معدل قبول الطلاب الجدد بالصف الأول الإبتدائى ما يلى :

- مد خدمة التعليم الإبتدائى (أو الأساسى) إلى المناطق المحرومة : فعلى الرغم من الجهود المبذولة فى الكثير من البلدان النامية ومنها مصر ، فإن هدف تعميم التعليم الإبتدائى لم يتحقق حتى الآن ، وحتى فى تلك البلاد التى حققت معدلات قيد عالية، يمكن أن تكون هناك تفاوتات واسعة في مستوى القيد بين أقاليم القطر الواحد .

ولإصلاح عدم التوازن الإقليمى هذا ، ينبغى أن تعمل الحكومات على توزيع شبكة المدارس الإبتدائية بين الأقاليم ، بل وبين مختلف المناطق داخل الإقليم الواحد، على نحو عادل بحيث تمتد خدمة التعليم الإبتدائى إلى المناطق المحرومة . وفى بلد يأخذ بسياسة الإلزام كمصر ، يجب أن يوفر مكان لكل طفل – ذكراً كان أو أنثى – بالصف الأول من التعليم الابتدائى فى أى مكان يوجد فيه سواء بالحضر أو بالريف، حتى ولو كان فى منطقة نائية . على أن يسهل الوصول الى الخدمة التعليمية مشياً على الأقدام ، وإلا يجب على الحكومات أن توفر وسائل النقل المجانى من وإلى المدرسة الأبتدائية .

– تشجيع الطلب على التعليم الإبتدائى أو الأساسى : ينبغى على المخطط أن يتخذ من الإجراءات ما يزيد من أعداد المستفيدين بالتعليم الإبتدائى (أو الأساسى) فى كل الأقاليم بالوطن ، بل فى كل جزء من أجزاء الإقليم الواحد على أن تكون معدلات القبول متساوية أو قريبة من المتساوية لكل شرائح المجتمع وفئاته المختلفة .

إن بناء المدارس وحسن توزيعها بين مختلف المناطق أو الأقاليم ليس كافياً لكى تندفع إليها الأطفال أفواجاً . لذا فإنه ليس من المعقول أن نفترض بأنه إذا وفرت الدولة الخدمة التعليمية ، فإن المنتفعين المقصودين سوف يقبلونها آلياً . فقد لا تشعر بعض الفئات الإجتماعية – لأسباب إقتصادية وإجتماعية – بأن الخدمة التعليمية أصبحت متاحة فعلاً ، أو قد ينظرون إليها على أنها غير ذات قيمة ، وقد تتدخل الفرصة الضائعة أيضاً فى تقديرهم للأمور ... الخ . فقد لا تعتبر بعض الأسر – على سبيل المثال – أن تعليم بناتها يشكل حاجة أساسية بالنسبة لهن ، إنهم غير مقتنعين بأن التعليم سوف يكون له تأثير إيجابى على الأدوار الإجتماعية المستقبلية لبناتهم التى تنحصر – من وجهة نظرهم – فى الزواج وتكوين أسرة . كما أن تكلفة إرسال الأبناء إلى المدرسة ربما تكون عائقاً أيضاً أمام الكثير من الأسر الفقيرة[٦١] .

وهنا تكون المشكلة التى تواجه المخطط التعليمى هى كيف يمكن تشجيع السكان فى سن الذهاب إلى المدرسة الإبتدائية على الحضور إلى المدرسة وبالذات فى المناطق التى – لأسباب تاريخية – قد أغفلتها عمليات التنمية التعليمية ؟ فالمشكلة هنا ليست فى إنشاء المدارس بل فى الحث على طلب التعليم بين الفئات المحرومة والهامشية . ولا شك أن تحسين إمكانية الوصول إلى مكان الخدمة التعليمية وتوفير المواصلات المجانية منه وإليه وتوعية الآباء بأهمية تعليم أبنائهم الذكور والإناث على السواء ومساعدتهم

إقتصادياً إذا كان ذلك ممكناً من الإجراءات التى قد تحفز الآباء على إرسال أبنائهم إلى المدرسة الإبتدئية وعلى أى الحالات ، فإنه من المفيد للمخطط أن يتعرف بدقة على أعداد أبناء هؤلاء الناس وأماكن إقامتهم ومستوياتهم الإقتصادية والإجتماعية فى كل إقليم على حدة . ولعل هذا هو السبب فى أن عدداً متزايداً من البلدان قد أولت تقنيات الخريطة المدرسية والتخطيط على المستوى المحلى إهتماماً كبيراً . وهذا ما ستشير الدراسة الحالية الى أهميته فيما بعد .

كما أن هناك إجراءات أخرى يمكن استخدامها مع المناطق التى ينفر أهلها من التعليم من أهمها دمج التعليم مع التدريب على الأنشطة التى يقوم بها الكبار فى البيئة (كالزراعة والحرف اليدوية والتبير المنزلى ... الخ) . ففى البلاد النامية – وخاصة فى المناطق الريفية – كثيراً ما يشغل البالغون بالهم بمتطلبات الحياة أو حتى بمجرد البقاء على قيد الحياة . لذا فإن التعليم الذى يساهم مباشرة فى تحسين ظروف الحياة هو الذى سيولد الطلب عليه من جانب الأبناء وأسرهم [٦٢] .

وهناك من الناس من يدرك بأن هذه الإجراءات التى سبق ذكرها غير كافية . والحاجة ماسة إلى نوع آخر من الإجراءات يؤثر على المفهوم الدقيق للمدرسة ومناهجها وطرائقها فى التدريس . ولقد ولد هذا الإدراك فى بلاد معينة اصلاحات جزرية تهاجم أهداف المدرسة ذاتها . وفى هذا الصدد يمكن الإشارة إلى تنزانيا . فلقد إنتهى الهدف التقليدى للمدرسة الإبتدئية المتمثل فى إعداد الأطفال للتعليم الثانوى وأصبحت مدرسة منتهية هدفها إعداد الأطفال للحياة فى المجتمع الجديد تحت البناء . ولقد نتج عن هذا تغييرات هائلة ليس فى المناهج (تقديم موضوعات جديدة والعمل الإنتاجى) ولكن أيضاً فى التعليم (استخدام المهارات المحلية فى تدريس موضوعات معينة وإشراك سلطات القرية فى عملية اتخاذ القرار فى مجال التعليم) . وتأمل الحكومة التنزانية عن طريق التربية السياسية وتحقيق الترابط بين المدرسة والعمل أن تصل إلى حالة يؤدى التعليم الابتدائى فيهاإلى الحياة العاملة مباشرة بحيث ينظر الآباء إلى مرحلة التنعليم الابتدائى على أنها مرحلة منتهية وليست إعدادا إلى لمراحل أعلى فى التعليم [٦٣] .

وهنا فى مصر ، فلقد اتسم التعليم العام – بوجه عام – بالطابع النظرى وغلبت عليه المناهج التقليدية ، وبدا عليه الإنفصال الواضح بين العلم والعمل وبين التعليم والتدريب وبين المدرسة والبيئة ، حتى أصبح بحكم هذا كله بعيد الصلة عن حياة العمل والإنتاج وقليل المساهمة في تحقيق متطلبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية [٦٤] .

وكخطوة أولى على طريق إصلاح سلبيات التعليم ، قامت مصر فى السنوات الأخيرة بتمديد فترة التعليم فى مرحلته الإلزامية ليشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية ليكونا سويا مرحلة تعليمية واحدة ، يطلق عليها مرحلة التعليم الأساسى .ويمثل التعليم الذى يوفره هذه المرحلة الحد الأدنى من التعليم العام الذى توفره الدولة لأبنائها .

ويتجه التعليم الأساسى فى مصر نحو تزويد الدارسين بالقدر الضرورى من المعارف والقيم والمهارات العملية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة بحيث يمكن لمن ينتهى منه إما أن يواصل التعليم فى مراحله الأعلى أو أن يكون مواطناً منتجاً فى مجتمعه مشاركاً فى ميادين التنمية ، وقد تأصل فى نفسه احترام العمل اليدوى وممارسته كأساس ضرورى الحياة منتجة بسيطة(٦٥) .

ب- تخفيض التفاوت بين الأقاليم فى معدل قبول الطلاب الجدد بالصف الأول الثانوى :

من الإجراءات التى يمكن اتخاذها لتخفيض التفاوت بين الأقاليم فى معدل قبول الطلاب الجدد بالصف الأول الثانوى ما يلى :

- التوزيع العادل لشبكة التعليم ما بعد الإلزامى : إن شبكة المدارس الثانوية كثيراً ما تنحرف بشدة فى البلدان النامية ومنها مصر لصالح عواصم الأقاليم والمناطق الأكثر تطوراً من الناحية التعليمية . لذا ينبغى على المخطط أن يراجع التوزيع الجغرافى لمؤسسات التعليم ما بعد الإلزامى . ومن الإجراءات التى يمكن اتخاذها لتصحيح هذا الواقع : (أ) إحداث تعديلات فى التوزيع الجغرافى للمدارس و/أو (ب) بناء مدارس مركزية بالمواصلات المجانية و/أو (ج) بناء مدارس ذات أقسام داخلية توفر الطعام والمنامة .
- ضبط عملية قبول الطلاب بالتعليم ما بعد الإبتدائى (أو الأساسى) : لا يهدف التعليم ما بعد الابتدائى – كما هو معروف – الى إشباع الطلب الكلى عليه . فالقيود المالية وتكلفة الوحدة المرتفعة فى التعليم الثانوى والعالى ومقدرة سوق العمل على الاستيعاب تجعل من المستحيل فى معظم الأحيان إشباع الطلب الكلى على التعليم ما بعد الابتدائى (أو الأساسى) . ومن هنا يصبح لإنتقاء الطلاب للإلتحاق به ضرورة، لذلك تهتم السياسات التى تهدف الى التقليل من التفاوتات الى التعليم ما بعد الإبتدائى (أو الأساسى) بالتوزيع العادل لأماكن التعليم المتاحة به . ويحدث الانتقاء في بعض الأحيان بعد المرحلة الإبتدائية وفي أحيان أخرى قد يأخذ مكانه

عند الالتحاق بالتعليم الثانوى أوالعالى . وترجع أهمية انتقاء الطلاب فى أنه يحدد طريق الوصول الى الوظائف المتميزة فى المجتمع ، كما أنه يؤثر فى عملية الحراك الاجتماعى[٦٦] .

والانتقاء يمكن أن يكون مقبولاً إذا كان معياراً لانتقاء عادل يوفر فرصة متساوية لكل المرشحين ، لذا فإن مبررات اختيار المعيار تتصل إتصالاً وثيقاً بالقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع . وتعتبر معرفة الطلاب و مقدارتهم العقلية بوجه عام المعيار الوحيد المستخدم على الرغم من أن دول العالم كثيراً ما تختلف فى تطبيقه . فقد يقوم الانتقاء على نتائج الإمتحانات المدرسية التقليدية أو على الدرجات التى يحصل عليها الفرد فى عدد من الإختبارات المقننة (المعرفة ، الذكاء ، الشخصية .... الخ) . وفى الحقيقة هناك كتابات كثيرة تهاجم الإمتحانات التقليدية لافتقارها الى الموضوعية (إن الممتحنين المختلفين يصلون الى نتائج مختلفة) ، كما أنها تقيس المعرفة المكتسبة للطفل ولا تقيس نموه المحتمل ، لذا لجأت سياسات تعليمية عديدة الى استخدام الإختبارات المقننة كاختبارات الذكاء وغيرها باعتبارها أكثر موضوعية فى الكشف عن قدرات التلاميذ ومهاراتهم . وعلى الرغم من الهالة التى أحيطت بها ، فلقد أتهمت بالتحيز الاجتماعى – الثقافى فى نتائجها لصالح الفئات الاجتماعية الميسرة إقتصادياً والمتميزة ثقافياً (شأنها فى ذلك شأن الإمتحانات المدرسية التقليدية) وفى غير صالح الفئات الإجتماعية المحرومة (المناطق الريفية – الأقليات الثقافية – وأدنى الطبقات فى السلم الأجتماعى) ويعتبر هذا الإنتقاد الأخير وثيق الصلة بقضية المساواة الإقليمية[٦٧] .

ومن هنا تحاول بلاد معينة تطبيق معيار الإستعداد العقلى ولكن بطريقة أكثر مرونة بالبحث الصريح عن مبدأ التمثيل المتساوى لكل الجماعات فى المجتمع . وعلى أساس هذا المبدأ ، فإن نظام الحصص النسبية يمكن أن يطبق على أساس العوامل الإقليمية Regional factors أو على أساس العوامل الإجتماعية Social factors (الفئات الإجتماعية – المهنية ، الجماعات العرقية ، الجنس ..... الخ) . ولكن ما هو المعيار الذى يمكن استخدامه فى إقامة نظام الحصص النسبية ؟ الواقع أن هذا المعيار يعتمد على مقدار الأهمية التى يعلقها المجتمع على كل شكل من أشكال عدم المساواة التى يعانى منها . لقد وقع الاختيار فى عدد من البلاد التى استقلت حديثاً على المعيار الإقليمى (الأولية على سبيل المثال فقد تعطى الى معيار الحضر والريف) . هذا النوع

من الاختيار قد ينبع من إحساس بعض الجماعات الإقليمية فى بلد ما بتخلفهم فى مجال التعليم . وهذا الإحساس قد يفرض تهديداً على الوحدة الوطنية ، وهذا يعتبر فى حد ذاته من أكبر الأخطار على الإطلاق وبالذات إذا كانت الوحدة الوطنية هشة . وكما يحدث فى بعض الأحيان ، فقد تتوافق الحدود الإقليمية مع الإختلافات العرقية واللغوية والدينية(٦٨) .

وبالنسبة للحصص النسبية التى تقوم على أساس العوامل الإجتماعية يمكننا أن نذكر ما تلجأ إليه بعض المجتمعات لتصحيح تمثيل الفئات الإجتماعية داخل النظام التعليمى ويكفى أن نشير إلى ما كانت تتبعه الأنظمة الإشتراكية حينما كانت تحاول تصحيح أوضاع الطبقات العاملة داخل النظام التعليمى . ففى بولندا - على سبيل المثال - تدخل المسؤولون عن التعليم عنوة فى جانب أبناء العمال والفلاحين حيث حددوا لهم أعداداً معينة من الأماكن يحتلونها بغض النظر عن توفر الشروط اللازمة للقبول فيها أم لا ، وبالطبع فإن مثل هذا التدخل المتحيز يستند الى إيديولوجية المجتمع التى تجعل من هذ الطبقات القوة المهيمنة على شئون المجتمع (٦٩).

وبينما يعتبر نظام الحصص النسبية فى كثير من البلاد ضرورة سياسية ، إلا أن تطبيقه يحمل فى ثناياه عدداً من المشكلات . والنقطة الأكثر حساسية هو أن هناك (فى ظل نظام توزيع الأماكن على أساس الحصص النسبية) أقاليم يكون النظام التعليمى فيها أقل تطوراً وتمنح أماكن التعليم إلى أطفال تكون نتائجهم أقل من نتائج الأطفال فى الأقاليم الأكثر تقدماً تعليمياً . وهكذا قد يضطر النظام التعليمى إلى قبول تلاميذ حاصلين على درجات أو علامات أقل من المعدل ، وفى مثل تلك الحالات ، يتصادم مبدأ المساواة مع مبدأ الكفاءة (٧٠).

وهناك من البلدان من ذهب بعيداً عندما أضاف معيارا آخر الى معيار الإستعداد العقلى مثل الإتجاه الإجتماعى للطالب أو التزامه السياسى أو أدائه فى الأعمال اليدوية وتأخذ تنزانيا - على سبيل المثال - فى الإعتبار معايير تعكس الأهداف العامة للتعليم التنزانى ،مثل الشخصية والاتجاه نحو العمل) بالإضافة إلى نتائج العمل الأكاديمى . والواقع أن اختيار معيار الانتقاء يعتبر على وجه التحديد مشكلة سياسية ومن الصعب أن يحدد المرء معياراً محايداً من وجهة النظر الإجتماعية . ويعتمد إحساس المرشحين بما إذا كان معيار الإنتقاء عادلاً أم لا على الدرجة التى يقبلون عندها القيم الاجتماعية السائدة ، تلك التى أوجدت معيار الإنتقاء(٧١) .

وفى مصر يأخذ مكتب التنسيق عموماً المجموع الكلى للدرجات معياراً للمفاضلة بين الطلاب عند توزيعهم على مؤسسات التعليم الثانوى والعالى . وعلى الرغم من حياد مكتب التنسيق وموضوعية المعيار الذى يطبقه ، إلا أن إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر فى الوقت الحاضر تعترف بأن هذه الطريقة قد تؤدى إلى نتائج لا تتفق مع شخصية الطالب و ميوله وإستعداداته وقدراته (٧٢).

٢- إجراءات / سياسيات لخفض التفاوت بين الأقاليم فى معدلات تدفق الطلاب خلال النظام التعليمى :

من الضرورى أن التفاوت بين الأقاليم فى معدلات الفاقد الكمى فى التعليم (الذى يظهر فى شكل رسوب بعض الطلاب وتسرب البعض الآخر) إنما يؤدى – مع عوامل أخرى – إلى التفاوت بينها فى التنمية التعليمية . لذا يكون من الضرورى العمل على خفض ما بين الأقاليم من تفاوت فى معدلات التدفق الطلابى من أجل تحقيق التنمية التعليمية المتساوية . ويمكن أن يتحقق هذا الخفض من خلال عدد من الإجراءات أو السياسات نذكر منها :

- العمل على تحسين البيئة المدرسية وذلك بتوفير الموارد اللازمة للعملية التعليمية وتحسين نوعيتها بالمساواة بين مختلف الأقاليم وأيضاً بين الحضر والريف فى الإقليم الواحد .
- التخفيف من أثر العوامل الإقتصادية التى تقف كعوائق فى وجه استمرار أبناء الطبقات الفقيرة فى التعليم .
- التوعية بأهمية استمرار الإناث فى التعليم أسوة بالذكور .

أ- تحقيق المساواة بين الأقاليم فى الموارد ونوعيتها : من المعروف أن التفاوت بين الأقليم أو بين مناطق الأقليم الواحد فى الموارد المتاحة للتعليم أو فى نوعيتها ، إنما يؤدى – مع عوامل أخرى – إلى خلق ما بينها من تفاوت فى نوعية التعلم الذى يحصله الطلاب وبالتالى فى معدلات تدفقهم خلال النظام التعليمى . وكخطوة على طريق تحقيق التنمية التعليمية المتساوية بين الأقاليم ، فإنه يقع على عاتق المخطط التعليمى تحقيق المساواة بينها فى الموارد المتاحة و/أو فى نوعيتها ، مما قد يساهم – مع عوامل أخرى – فى خفض ما بينها من تفاوت فى معدل الفاقد الكمى فى التعليم الذى يظهر فى شكل رسوب أو تسرب بعض الطلاب .

ومن أجل تحديد المناطق التى ينبغى أن تعطى الأولوية في دعم مواردها ، يقوم

المخطط بتشخيص مقدار ما بين الأقاليم من تفاوتات فى شأن الموارد المتاحة للتعليم بالإعتماد على مؤشرات معينة (سبق أن ذكرت الدراسة الحالية بعضاً منها) ، وبذلك يمكنه أن يحدد مدارس المناطق التى تعانى من أدنى مستويات الموارد . كما أنه بالاطلاع – مثلاً – على نتائج الإمتحانات التى يعقدها النظام التعليمى ، يمكن للمخطط أن يحدد مدارس المناطق التى تعانى من أدنى مستويات الأداء العلمى .

افترض أن أقليم ص يعانى من أدنى مستويات التسهيلات المادية ونوعيات المدرسين عن الأقاليم الأخرى ، وافترض أيضاً أن نتائج امتحاناته كانت منخفضة عن غيرها من الأقاليم الأخرى إنخفاضاً له دلالة . وحينما يقرر المخطط أن يساوى بين الأقاليم فى فرص التعليم ، كان عليه أن يضيف أولاً موارد جديدة الى إقليم ص (وليس للأقاليم الأخرى) حتى تتساوى موارده مع مستوى موارد الأقاليم الأخرى . وهنا ينبغى أن يتوقف الدعم الخاص الى مدارس أقليم ص حتى ولو كانت هناك فوارق فى الأداء العلمى بين مدارسه ومدارس الأقاليم الأخرى ، لأن ذلك قد يكون راجعاً الى أسباب أخرى [٧٣].

ولكن المشكلة الكبرى التى تواجه المخطط التعليمى فى البلدان النامية هى العجز فى الموارد . فانتشار التعليم الإبتدائى (أو الأساسى) مثلا كثيراً ما يحدث فى جو يسوده الإرتباك المالى . لذا تلجأ الدول الى ضبط التوسع فى التعليم الثانوى والعالى وتخفيض الإنفاق عليهما من أجل زيادة الحصة النسبية للتعليم فى مرحلته الإلزامية[٧٤]. وبالإضافة الى ذلك يمكن تعبئة موارد جديدة . وهذا ما يحدث فى بعض البلدان حيث طلبت الحكومات من الجماعات المحلية أخذ مبادرة الإعتماد على النفس بالمساهمة فى تحقيق التوسع فى نظام التعليم ، فهذه السياسة يمكن أن توفر للتعليم إمكانية حقيقية . وهذا ما حدث فعلاً فى مشروع الإعتماد على النفس فى كينيا ، حيث لعبت الجماعات المحلية دوراً ملحوظاً فى تحقيق التوسع السريع فى نظام التعليم فى إقامة المدارس الثانوية ، بل وأخذت فى أيديها بناء وصيانة مدارس المرحلة الأولى وخاصة فى الريف [٧٥].

وهكذا يمكن للمجتمعات المحلية بالإعتماد على النفس أن تعبىء ليس الموارد المالية فحسب ، بل أيضاً الموارد المادية والبشرية مثل موارد البناء والأرض والعمالة والمعلمين من موظفى القطاع العام وشباب القرى المؤهلين والأشخاص المتقاعدين ،. والخطر هو في انعدام التنسيق الدقيق الذى قد يؤدى الى التفاوت في توزيع المعلمين

المؤهلين والأجهزة والأدوات مما قد يزيد بالتالى من التفاوتات الموجودة فعلاً بين الأقاليم والمناطق المختلفة والتى تسعى الحكومات الى تخفيضها الى أدنى حد [٧٦].

كما أن نظام التعليم يمكن أن يساهم فى تمويل نفسه عن طريق العمل الإنتاجى الذى تنفذه المدرسة أو تقوم به . ويعتبر مزج التعليم بالإنتاج جزءاً من الإصلاحات بعيدة الأثر التى أخذت بها الأنظمة التعليمية فى عدد من الدول الحديثة مثل بوتسوانا والصين وكوبا وبنما وتنزانيا وفيتنام ودول أخرى كثيرة [٧٧].

وللتغلب على العجز الحاد فى الموارد المالية الذى يعانى منه التعليم العام فى مصر ، أوصى المجلس القومى للتعليم فى نهاية السبعينات بإنشاء صندوق أهلى خاص للتعليم فى كل محافظة على حدة ، يكون موازيا ومعاونا للإعتمادات المخصصة لهذا التعليم فى الموازنة العامة للدولة . وينفق من إيرادات الصندوق على مدارس التعليم العام (قبل الجامعى) . وتتكون مالية الصندوق المقترح من عدة مصادر منها (أ) ما تخصصه كل محافظة للصندوق من أموال صندوق الخدمات بها و (ب) إصدار طابع بريد خاص للخدمات التعليمية و (ج) حصيلة صافى المبالغ الناتجة عن بيع المعروضات المدرسية فى المعارض السنوية التى تنظمها المدارس فى كل محافظة و (د) ما تخصصه النقابات المختلفة من إيراداتها للصندوق و (ه) الجهود الذاتية والتبرعات والهبات والمعونات الوطنية والأجنبية [٧٨] .

وعلى أى حال تقوم استراتيجية تطوير التعليم فى مصر الآن على ضرورة أن يتحمل المجتمع مسئوليته عن تدبير موارد إضافية للتعليم فأخذت بفكرة إنشاء صندوق أهلى للتعليم التى نادى بها المجلس القومى للتعليم من قبل ، ليس للتعليم العام فى كل محافظة فحسب بل للجامعة أيضاً ، يستمد مصادره من التبرعات وعائد الاستثمار الذى يمكن أن يقوم به الصندوق ومن الرسوم والضرائب التى يمكن فرضها لصالح التعليم وغير ذلك من مصادر [٧٩] .

ب - تحييد العوامل الإقتصادية حتى يستمر أبناء الطبقات الفقيرة فى التعليم : فلقد أوضحت العديد من الدراسات - كما أشرنا من قبل - بأن المستويات التحصيلية لأبناء الطبقات الفقيرة غالباً ما تكون منخفضة ، بل ويكونوا أكثر ميلاً للتسرب من التعليم بالمقارنة مع أبناء الطبقات الميسورة . وهذا عامل يساهم - مع عوامل أخرى - فى إحداث التفاوت فى مكانة الفئات الإجتماعية داخل النظام التعليمى ، ولكن في غير صالح أبناء الفئات الأقل حظاً إقتصادياً

وإجتماعياً . فلقد أوضحت بعض الدراسات أن نسبة أبناء الطبقات الفقيرة – ولا سيما أبناء الفلاحين بالقرى والعمال بالمدن – أدنى بكثير من نسبة أبناء الطبقات الغنية أو ذات السلطة فى المجتمع ، وأن هنالك توزعاً غير عادل فى مقاعد الدراسة تبعاً لمهنة الآباء ، يتجلى ذلك بوضوح خاصة فى التعليم العالى والثانوى . كما أن أبناء الطبقات الفقيرة كثيراً ما يختارون أنواعاً معينة من التعليم نظراً لقصر فترة الدراسة بها وقلة ما تتطلبه من نفقات[٨٠].

غير أن هناك عدداً من الإجراءات أو السياسات تلجأ اليها الحكومات للتخفيف من حدة الفوارق الطبقية فى التعليم نذكر منها (أ) تطبيق مبدأ مجانية التعليم فى كل أو بعض مراحل التعليم و (ب) تقديم المنح الدراسية للطلاب . وقد تقتصر فى بعض البلاد على الطلاب المتفوقين المحتاجين الى المعونة المادية وقد يتسع استخدامها فى بلاد أخرى لتشمل المتفوقين وغير المتفوقين من الطلاب ذوى الحاجة ، و (ج) تسهيل الحصول على قروض بدون فوائد . كا أن هناك عدداً من الإجراءات يشيع استخدامها مثل تيسير وسائل المواصلات بأسعار رمزية للدارسيين وصرف وجبات غذائية وصرف معونات عينية كالملابس والأغذية وتشغيل الدارسين فى مشروعات إنتاجية التى قد تقيمها المؤسسات التعليمية .... الخ[٨١].

ومهما كان نوع الإجراء المستخدم ، فإن ما يهم المخطط التعليمى هو التعرف على مدى تأثير الإجراء المعين فى التخفيف من العبء المالى الواقع على كاهل أسر الطلاب الأقل حظاً إقتصادياً وإجتماعياً . فمصر – على سبيل المثال – تأخذ بمبدأ مجانية التعليم . وللتعرف على مدى فاعلية هذا الإجراء ينبغى أن يكون ذلك فى ضوء ما تتكلفه الأسرة من أجل تعليم أبنائها . فالآباء يتحملون الكثير من الأعباء المالية مثل الإنفاق على الزى المدرسى وأدوات التعليم والسكنى بعيداً عن الأسرة وأجور المواصلات ... الخ. والأكثر من ذلك إنفاق الأسرة على ما يسمى بالدروس الخصوصية، الذى قد يفوق ما تدفعه الدولة من أجل تعليم التلميذ من المال العام ، كما سبق الذكر .

وتأخذ مصر أيضاً بإجرائى تقديم المنح والقروض التى لا تحصل عنها فوائد للمتفوقين وذوى الحاجة من طلاب الجامعات . وربما يكون من المفيد للمخطط أن يتعرض على أثر هذين الإجرائين فى التخفيف من العبء المالى الواقع على كاهل أبناء الأسر الفقيرة . ولن يتيسر له ذلك الا إذا توفرت له بيانات عن أعداد المستحقين وأعداد المنتفعين فعلاً في عدد من السنوات المتعاقبة وأحوالهم الإجتماعية في كل إقليم على

حدة ، وحجم المبالغ التى خصصت للإقراض أو المنح الدراسية ، وقيمة القرض أو المنحة فى مساعدة الطالب فى مواصلة الدراسة فى ظل الأسعار السائدة .

ولكن الشيء اللافت للنظر أن هذين الإجرائين لم يشملا طلاب ما قبل التعليم الجامعى . وهنا يمكن أن نذكر تجربة الحكومة الإشتراكية فى السويد التى وضعت نظاماً للمنح يسمح لكل من يتعلم أن يحصل على منحة دراسية منذ بداية التعليم حتى نهايته، تكفى للإنفاق عليه طوال تعلمه ، على أن يلتزم بسداد ما أخذ بعد خروجه للعمل وحتى الموت مما يجعل الأقساط عديمة القيمة (٨٢).

وعلى أى حال ، فإن مصر بوجه عام فى أمس الحاجة الى التعرف بدقة وموضوعية على دخول الأفراد والأسر . فهذا سوف يساعد – ضمن أشياء أخرى – فى نجاح أى سياسة أو إجراء يهدف الى التخفيف من حدة العوامل الإقتصادية التى قد تؤدى الى تسرب أبناء الطبقات الفقيرة من التعليم أو على الأقل تعثرهم فيه . ففى ظل غياب هذا النوع من المعلومات ، يمكن أن تصل الأموال المخصصة لمساعدة الطلاب الفقراء الى من لا يستحقها بالفعل .

ج– التوعية بأهمية إستمرار البنات فى التعليم أسوة بالأفراد : من المعروف أن الإناث – بالبلدان النامية ومنها مصر – أكثر ميلاً للتسرب من التعليم بوجه عام بالمقارنة مع الذكور ، لذا فإن معدل تقدمهن من حلقة تعليمية الى أخرى غالباً ما يكون أقل من معدل الذكور . ولعل ذلك يرجع فى الأغلب الى الموقف السلبى من جانب بعض فئات المجتمع تجاه تعليم المرأه عموماً . ولكن هذا الموقف ربما يختلف من إقليم الى آخر ومن الحضر الى الريف فى الإقليم الواحد ، مما يكون له أثره فى إحداث التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية .

ومن أجل تحقيق التكافؤ بين ذكور المجتمع وإناثه فى كل الأنحاء على أرض الوطن فى الإستفادة من فرص التعليم المتاحة ، يتوجب على المخطط التعليمى أن يدعو الى حملة يشارك فيها مع رجال السياسة والإعلام والتعليم والدين على الصعيدين الإقليمى والمركزى تهدف الى التوعية بأهمية إقبال الإناث على التعليم والإستمرار فيه أسوة بالذكور.

٣– ضرورة الأخذ بمركزية ولا مركزية الإدارة التعليمية :

إن الأخذ بمركزية الإدارة التعليمية ربما يعتبر ضرورة للتخفيف من حدة التفاوتات الإقليمية في التنمية التعليمية . فبالتعاون بين الإدارتين يمكن توزيع الموارد

المتاحة للتعليم بالعدل بين الأقاليم . وهذا فى حد ذاته يعتبر خطوة هامة على طريق تحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية .

إن الأخذ باستراتيجية توزيع الموارد مركزياً بين الأقاليم قد يؤدى الى تبديدها لعدم التعرف بدقة على الإحتياجات المحلية ، كما أن هناك أقاليم قد تمارس ضغوطاً أكبر على السلطات المركزية للحصول على أكثر مما تحتاج من الموارد وربما يكون ذلك على حساب الأقاليم الأخرى (٨٣).

ولكن الأخذ أيضاً باللامركزية فى صنع القرار التعليمى سوف يمكن الأقاليم والمناطق والجماعات المحلية من أن يكون لها دور حاسم فى تعبئة الموادر وتوزيعها بين أنوا ع التعليم ومراحله (٨٤) . كما أن اللامركزية بالإضافة الى ذلك هى الأسلوب الوحيد لجعل الناس يهتمون بأمور التعليم ، حيث يمكنهم أن يقرروا ما ينبغى أن يكون عليه التعليم على الصعيد المحلى (٨٥) .

غير أن هناك من يرى أن عملية اتخاذ القرار على الصعيد المحلى ربما لاتكون ديمقراطية كما هو معلن عنها ، إنها ربما تنحرف فى صالح أقوى الجماعات المحلية . كما أن مقدرة القادة على الصعيد المحلى ربما تكون محدودة أو شبه معدومة . ومن هنا تأتى أهمية الاشراف والمراقبة من جانب السلطات المركزية فى علاج مثل هذه السلبيات .وهكذا إذا كانت اللامركزية فى صنع القرار وتعبئة الموارد المحلية أصبحت من الملامح الأساسية فى عملية التطور نحو الديمقراطية ، إلا أن نوعا من الاشراف المركزى مع ذلك يعتبر ضرورة (٨٦) .

٤– ضرورة الأخذ بمركزية ولا مركزية التخطيط التعليمى :

من المعروف أن الكثير من الدول النامية قد أخذت منذ بداية الستينات بأنظمة لتخطيط التعليم على المستوى المركزى ، يقوم بها من العاصمة عدد محدود من الموظفين . ولقد علقت هذه الدول آمالا كبيرة على هذه الأنظمة ، إذ طلبت اليها أن تساهم فى تحديد أهداف التعليم وأولوياتها وتوجيه التنمية التعليمية نحو خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية واستخدام الموارد المحدودة المتاحة استخداما أمثل .

ومع ذلك فلقد اتضح بعد مضى عدد من السنوات أن هذه الآمال لم تكن كلها دائما قابلة للتحقيق . فلقد أكدت الممارسات فى هذا الشأن أن تنمية التعليم على مختلف المستويات لم تتوافق دائما مع التوقعات التى تحددت مسبقا . كما أن السياسات التي توضع علي المستوي المركزي لا يتم غالبا تنفيذها علي المستوي

الاقليمى أوالمستوى المحلى نظرا لانعدام ملاءمتها . ولقد لوحظ أيضا أنه بالرغم من تحديد الأولويات فى الخطط القومية ، فإن عدم التكافؤ فى توزيع فرص التعليم استمر بين الأقاليم ، وبين الحضر والريف وبين الجنسين (الذكور والإناث) . أما الأسباب التى أدت الى هذه الحالة عديدة نذكر منها ما يلى [٨٧]:

عدم توافر المعرفة الكافية لدى المخططين على المستوى المركزى لما هى عليه الأحوال فى الأقاليم المختلفة . فالمخططون يتعاملون عادة مع المعدلات على المستوى الوطنى نظرا لأنهم ليسوا فى موقف يمكنهم من القيام بتشخيص دقيق لخصائص فئات السكان المراد خدمتها أو للأحوال التعليمية لأنواع المدارس المختلفة ، وغالبا ما تكون مثل هذه المعدلات بعيدة جدا عن واقع الأقاليم المختلفة وبالتالى فإن الأهداف التى يضعونها تصبح غير واقعية ، كما أن محتوى التعليم وطرائقه لا تتماشى واحتياجات بعض المناطق ومنها مناطق الريف .

عدم اعطاء الأهمية الكافية للطريقة التى تنفذ بها القرارات فى الميدان ، فغالبا ما يتوقف التخطيط التعليمى عند طباعة ونشر الخطة القومية وتترك عملية تنفيذ السياسات وفقا لما يراه المسئولون الإداريون على المستوى الإقليمى أو المحلى . وتصدر السلطات المركزية عادة تعاميم ونشرات وتوجيهات كثيراً ما تكون غير قابلة للتطبق محلياً . وفى نفس الوقت قد يصاب الإداريون عى المستوى المحلى بالحيرة والأرتباك عند إتخاذ المناسب من الأجراءات .

ربما لا يشعر المسئولون عند تنفيذ الخطة الوطنية على المستوى الإقليمى أو المحلى بالإهتمام الكافى أو الدافعية نظراً لأن الخطة قد تم إعدادها بكاملها دون مشاركتهم أو نظراً لأن الإجراءات المقترحة لا تتلاءم مع أوضاع مناطقهم .

هذه العيوب السابق ذكرها حملت الكثيرين على التفكير بضرورة الإعتماد على منهجية جديدة للتخطيط أطلق عليها المستوى المحلى والتى تشكل الخريطة المدرسية أحد ركائزها . وهنا ينبغى التأكد على أن هذه المنهجية من التخطيط ليست إلا مكملاً للتخطيط العام على المستوى المركزى . ويسعى هذا النوع من التخطيط الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذلك عن طريق :

تخطيط شبكة المدارس فى كل إقليم على حدة : توزيع هذه المدارس وأحجامها والمسافات التى تفصل بينها والتسهيلات المناسبة التى ينبغى أن تتزود بها ، وذلك باستخدام البيانات السكانية والجغرافية والإجتماعية والإقتصادية المتاحة [٨٨] . فعن

طريق الخريطة المدرسية يمكن تنظيم عرض التعليم على نحو يؤدى إلى إشباع الطلب عليه كما تحدد فى خطة أو خطط التعليم[٨٩] .

تشجيع الطلب على التعليم فى حالة عدم الإقبال عليه باقتراح الإجراءات التى تناسب كل منطقة أو إقليم .

التوزيع العادل للموارد البشرية والمادية والمالية على مختلف المدارس ، هذا بالإضافة الى الإستخدام الأمثل للموارد المتاحة . فعن طريق الخريطة المدرسية يمكن أن نضمن بأن تتحقق الزيادة فى معدلات إستخدام الأبنية والأجهزة وأعضاء هيئات التدريس الى أقصى حد ممكن[٩٠] .

وهكذا نرى أنه على أساس التخطيط على المستوى المحلى يمكن تكييف الأهداف العامة لخصائص كل إقليم وتأمين المساواة بشكل أفضل فى توزيع الخدمات التعليمية وتكييف هذه الخدمات بحيث تتواءم واحتياجات المجتمعات المحلية .

ومن الجدير بالذكر أن من يقوم باعداد الخريطة المدرسية والتخطيط على المستوى المحلى هم الأشخاص أنفسهم الذين سيقومون بعملية التنفيذ . وهذا يعتبر فى حد ذاته إسهاماً كبيراً يؤدى الى زيادة فرص النجاح فى تحقيق أهداف الخطة القومية[٩١] . ومن هنا فإن نجاح التخطيط عى المستوى المحلى إنما يتوقف على مدى كفاءة السلطات الحلية . ولكى يكون لهذه السلطات دوراً فعالاً فى التخطيط ينبغى تدعيم مقدرتها والفنية الإدارية والفنية ، وعلى العموم تعانى البلاد النامية من العجز فى رجال التخطيط والإدارة الأكفاء القادرين على اقتراح البدائل وانتهاج السياسات وتطبيق الإجراءات الأكثر فعالية فى تحقيق التوسع والمساواة فى فرص التعليم بين الأقاليم وبين الحضر والريف وبين الذكور والإناث وبين مختلف الفئات الإجتماعية . لذا فلقد حاولت بعض البلدان النامية (مثل بيرو وأندونيسيا ونيجيريا وغيرها) تقديم بعض الإصلاحات الإدارية مصحوبة ببرامج لتدريب وإعادة تدريب الموظفين[٩٢] .

ويتوقف نجاح التخطيط بوجه عام على المستويين المركزى والمحلى فى الحقيقة على مدى توافر البيانات الدقيقة . فغالباً ما يكون من الصعب – على سبيل المثال – استخدام البيانات المتاحة حالياً للحصول على تشخيص مناسب لأنواع التفاوتات الموجودة فى التنمية التعليمية فى كثير من البلاد النامية أى لقياس مداها الدقيق وملاحظة تطورها خلال فترة من الزمن . والمشكلة التى كثيراً ما يواجهها المخطط هى أن أنواعاً معينة من البيانات الأساسية قد لا تكون متاحة ، والأكثر من ذلك هو أن هناك

بعضاً من البيانات متاحة ومع ذلك لا يمكن الإعتماد عليها لأنها غالباً ما تكون فقيرة فى نوعيتها ، كما أن الطريقة التى تعرض بها البيانات غير مناسبة . فالبيانات تجمع وتحلل وتصنف لتناسب احتياجات الإدارة المركزية ويعبر عنها بمعيار المتوسطات القومية وهى بهذه الطريقة أبعد ما تكون عن أن تلقى ضوءا على التفاوتات الموجودة فى التنمية التعليمية . ولعلاج هذا الوضع ، فإنه من الضرورى أن تراجع البيانات المطلوبة فى ضوء الأهداف الجديدة للتخطيط . ويجب أن نفكر فى طرق أخرى لجمع البيانات وتحليلها . وللحصول على بيانات تفصيلية ومتنوعة ، ينبغى تطوير أنظمة البيانات المفردة خاصة عن أفواج من الطلاب : أعمارهم وحركتهم داخل النظام التعليمى (٩٣).

الخاتمــــــــــــــة :

وهكذا قاربت الدراسة الحالية على الإنتهاء ، بعد أن تناولت موضوع التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية : تشخيصها وعلاجها من وجهة نظر المخطط التعليمى . والأمل كبير فى أن تكون هذه الدراسة قد استطاعت – بما توفر لها من مراجع – الإجابة على تساؤلاتها والتى تتلخص فى الآتى :

١- أنه من الأمور الحيوية فى أى مجتمع أن تدرس التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم . فالحكومة الناجحة تحاول دائماً أن تضع أيديها على حجم هذه التفاوتات حتى تتخذ من الإجراءات أو السياسات ما يساعد على التخفيف من حدتها وحتى لا تكون سببا يهدد الوحدة الوطنية . كما أن التفاوتات تدخل فى نطاق اهتمامات المخطط التعليمى ومن صميم عمله . وهذا يتضمن (مع أشياء أخرى) توزيعاً عادلاً لشبكة التعليم فى كل الأقاليم بالوطن وإقامة سلسلة من التسهيلات تهدف الى جعل خدمة التعليم متاحة الى طالبها وتؤدى بنفس الجودة فى كل الأنحاء .

٢- يواجه الباحث الذى يتعرض لموضوع التفاوتات الإقليمية بالدراسة مسألة اختيار الوحدة الإقليمية التى يمكن على أساسها دراسة ظاهرة التفاوتات الإقليمية . وعلى العموم لا يوجد هناك مفهوم واحد للإقليم وأن اختيار وحدة التحليل إنما يعتمد الى حد كبير على الهدف من الدراسة التى تجرى . ويبدو أن مفهوم الإقليم الذى يمكن استخدامه فى دراسة التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم إنما هو الذى يتطابق مع التقسيمات الجغرافية – الإدارية . فكثيراً ما تستخدم هذه التقسيمات كأساس

لجمع البيانات الإحصائية المتنوعة التى يمكن أن تحلل وتستخدم فى عمل المقارنات بين الأقاليم .

٣- ذكرت الدراسة بعض مظاهر التفاوت فى مجال التعليم والتى يهتم المخطط بدراستها نذكر منها التفاوت فى : توزيع خدمات التعليم، والموارد المتاحة، وإمكانية الوصول إلى الخدمة التعليمية، وقبول الطلاب الجدد، والتحصيل المدرسى، والكفاية الداخلية للتعليم والتدفق الطلابى من مرحلة أدنى إلى أخرى أعلى فى النظام التعليمى . ولقد ذكرت الدراسة بعض المؤشرات التى يمكن استخدامها فى تشخيص هذه التفاوتات وأهم البيانات التى يتطلبها هذا النوع من التشخيص .

٤- لتحقيق التوازن الإقليمى فى التنمية التعليمية، ينبغى الوصول بمعدلات قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة إلى حالة تكون فيها متساوية أو قريبة من المتساوية فى كل الأقاليم بالوطن . وللوصول إلى هذه الحالة ينبغى العمل على تحقيق المساواة بين الأقاليم أو على الأقل خفض ما بينها من تفاوت فى معدلات قبول الطلاب الجدد وفى معدلات تدفقهم خلال صفوف المرحلة التعليمية المقيدون عليها . ولقد ذكرت الدراسة الحالية بعض الإجراءات أو السياسات التى قد تساهم فى تحقيق هذا الهدف .

والواقع أن الأخذ بمنهج التخطيط على الصعيدين المحلى (والتى تشكل الخريطة المدرسية أحد ركائزه) والمركزى، سوف يفيد كثيراً فى التخفيف من حدة التفاوتات الإقليمية فى مجال التعليم . ولكن لابد وأن يتواكب مع ذلك، تطوير طرق جمع البيانات وتحليلها . فالبيانات ينبغى أن تجمع وتحلل لتناسب التخطيط على الصعيدين المركزى واللامركزى عن السكان من الجنسين من مختلف الفئات الإجتماعية فى أماكن إقامتهم وعن السكان فى سن الذهاب إلى المدرسة وعن حركة الطلاب من الجنسين فى مختلف الأعمار داخل النظام التعليمى .

المراجع والهوامش

١- تركى، عبد الفتاح إبراهيم. "تكافؤ الفرص التعليمية" . ورقة بحثية غير منشورة، مقدمة لمؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر الذى أقامته رابطة التربية الحديثة مع مركز الدراسات الإستراتيجية بالأهرام. القاهرة، أبريل، ١٩٨٤، ص ٤ .

٢- الغنام، محمد أحمد . "نحو إستراتيجية جديدة لتكافؤ الفرص التعليمية" التربية الجديدة، السنة الثانية، أغسطس، ١٩٧٠، ص ٦.

٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. "دراسة تحليلية عن الواقع التربوى فى الأقطار العربية " . إدارة التوثيق والمعلومات، الأمانة العامة للمجلس التنفيذى، الدورة العادية الخامسة، ١٩٧٧، ص ١٠٥ .

4. Heyneman, S.P., "Planning the equality of educational opportunity between regions". in Carron, G. and Chau, T.N. (eds.) Regional desparities in educational development : A Controversial issue. Paris, Unesco, IIEP, 1980, P. 119

5. Ibid, P. 120 .

6. Ibid, pp. 120 - 123.

7. Ibid, pp. 125 - 126 .

٨- عبد الدايم، عبد الله. "التخطيط التربوى : أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته فى البلاد العربية. بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٦٦، ص ٤١ .

٩- كومبز، فيليب . أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر. ترجمة كاظم، أحمد خيرى وجابر، جابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٨، ص ٢٨ .

10. See :

World Bank. Education :Sector policy paper.April, 1980, pp 23-24.

11. Carron, G. and Chau, T.N. Reduction of regional disparities : the role of educational planning, Paris, IIEP, The Unesco Press, 1981, p. 9

12. Carron, G. and Chau, T.N. "Introduction" in Carron, G. and Chau.k, T.N. (eds.) Regional disparities in educational development : Diagnosis and policies for reduction. Paris, Unesco, IIEP, 1980, p. 9

١٣- فهمى، محمد سيف الدين . المنهج فى التربية المقارنة، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٨١، ص ص ٤٥-٦٧ .

14. Carron, G. and Chau., T.N. "Introduction", OP Cit., pp. 9 - 10

15. Ibid, p. 10
16. Ibid, p. 12.
17. Carron, G. and Chau., T.N. Reduction of regional disparities, OP. Cit, p. 16.
18. Martin, J.Y., "Social differentiation and regional disparities : Educational development in Cameroon", in Carron, G. and Chau T.N. (eds.) Regional dispairties in educational development : Diagnosis and policies for reduction. Paris, Unesco, IIEP, 1980, pp. 41 - 42 .
19. Carron, G. and Chau, T.N. Reduction of regional disparities, Op. cit, pp. 31 - 32.
20. Ibid, p. 35 .

٢١- تعتبر معدلات قيد الطلاب أيضاً أحد المتغيرات الرئيسية التى يعتمد عليها المخطط فى تحديد إجمالى أعداد الطلاب الذين سيتعلمون فى أية لحظة من اللحظات فى المستقبل . ولمزيد من التفاصيل ارجع إلى :

El-Adawy,Mohamed Ahmed. Planning second-level teacher demand and supply in Egypt with special reference to the methodology of forecasting. Unpublished ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London. London, 1982, pp. 48 - 68 .

22. Williams,P.and Unesco Office of Statistics.Statistical analysis of demographic and educational data for projecting school enrolment in the Philippines. Document prepared for national training seminar on methods for projecting school enrolment in the Philippines, held at Manila in the period from 13 to 24 February, 1978. Paris, January, 1978 p. 34 .
23. Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disparities, Op. cit, p. 41 .

٢٤- الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولى للتخطيط التربوى . سلسلة أبحاث

الخارطة المدرسية ١ : دورة تدريبية مكثفة حول الخارطة المدرسية والتخطيط التربوي على المستوى المحلي . باريس – صنعاء، ١٩٨٦، ص ١٠٤ .

25. Williams, P. and Unesco Office of Statistics, Op. cit, P. 36.

26. Ibid, pp. 36 - 37

٢٧– الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ١٠٥

28. Williams, P., Planning teacher demand and supply. Fundamentals of Educational Planning Series, No. 27, Paris, IIEP, 1979, p. 39.

29. Ibid, pp. 39 - 40 .

30. Martin, Op. Cit., pp. 49 - 79 .

31. Ibid .

32. See for details

- El - Adawy, Mohamed Ahmed., Op. Cit., pp. 48 - 68

٣٣– الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ١٤٣

34. Carron, G. and Chau , T.N., Reduction of regional disparities; Op. cit., P. 46.

٣٥– كومبز، فيليب، مرجع سابق، ص ص ١٧٦–١٧٧ .

٣٦–الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ١٢٩

٣٧– المرجع السابق ، ص ص ١٣١ – ١٣٢ .

٣٨– لمزيد من التفاصيل حول المؤشرات التي تخص نوعية الأبنية المدرسية وطريقة استخراجها . أنظر :

– المرجع السابق ، ص ص ١٤٣–١٥٢ .

39. Carron, G., and Chau, T.N., Reduction of regional disparities; Op. cit., P. 60

٤٠– الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ١٠٠

41. Carron, G. and Chau, T.N. Reduction of regional disparities, Op. cit., p. 57

٤٢– تركي، عبد الفتاح إبراهيم، مرجع سابق، ص ١٣ .

٤٣– المرجع السابق، ص ١٤ .

44. See :

(a) Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disparities: Op. cit, P. 58

(ب) لمزيد من التفاصيل عن تكلفة الفرصة الضائعة ارجع إلى :

– العدوى، محمد أحمد . العائد الإقتصادى من التعليم الجامعى فى مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، ١٩٧٤، ص ص ٢٠٢-٢٠٨ .

45. Carron, G. and Chau., T.N., Reduction of regional disparities : Op. cit, P. 58 .

٤٦- سرور، أحمد فتحى. إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر . جمهورية مصر العربية، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، يوليو، ١٩٨٧، ص ١٢٠ .

٤٧- الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولى للتخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ١٠١

٤٨- المرجع السابق. ص ص ١٠١-١٠٢ .

49. Carron, G., and Chau, T.N., Reduction of regional disparities : Op. cit., P. 63

50. Ibid, pp 65 - 66 .

51. Ibid, p. 84.

52. Heyneman, S.P., Op. cit, p. 119.

53. Foster, P. "Regional disparities in educational development ; some critical observations" in Carron, G. and Chau, T.N., (eds.) Regional disparities in educational development : A Controversial issue, Unesco, IIEP, 1980, p. 23

٥٤- سرور، أحمد فتحى، مرجع سابق، ص ص ١٢١-١٢٤ .

٥٥- لمزيد من التفاصيل عن الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية ارجع إلى :

– العدوى، محمد أحمد : "الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية : المفهوم وطريقة القياس، دراسة مقارنة لوجهتى نظر رجال الإقتصاد والتخطيط التعليمى" .

الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ،

٥٦- سماك، اندريه . "قياس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم "مجلة التربية الجديدة. السنة الأولى، العدد الثالث، آب-أغسطس، ١٩٧٤، ص ٩٩.

٥٧- أنظر :

(أ) عبد الرازق، طاهر. الكفاية الداخلية للتعليم فى سلطنة عمان . وزارة التربية والتعليم، مايو ١٩٨٣، ص ٢٥ .

(ب) سماك اندريه. "الإهدار الكمى للتعليم الإبتدائى فى البلدان العربية" .مجلة التربية الجديدة. السنة الرابعة، العدد الحادى عشر، أبريل، ١٩٧٧، ص ص ٧٦-٧٧.

٥٨- الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولى للتخطيط التربوى، مرجع سابق، ص ١٠٧

59. Carron, G., and Chau, T.N., Reduction of regional disparities ; Op. cit, p. 78

٦٠- أنظر :

(أ) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة. إصلاح التعليم الإبتدائى ، القاهرة، يولية، ١٩٧٩، ص ص ٤١-٥٤ .

(ب) رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة. تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا. الدورة السادسة، أكتوبر - يولية ، ١٩٧٨-١٩٧٩، ص ص ١٢٩-١٤٠ .

61. World Bank, Op. cit, p. 25

62. Ibid, p. 28

63. Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disparities, Op. cit, pp 102-103

٦٤- رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة. تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . الدورة الخامسة، أكتوبر - يولية، ١٩٧٧-١٩٧٨، ص ٤٨ .

٦٥- قطب، يوسف صلاح الدين. "مفهوم التعليم الأساسى وأهدافه" . صحيفة التربية، عدد خاص للتعليم الأساسى ، السنة السادسة والثلاثون، العدد الثالث ، مارس، ١٩٨٥، ص ص ٥-٧ .

66. Carron, G. and Chau, T.N. Reduction of regional disparities, Op. cit., pp. 106-107

67. Ibid, p. 108

68. Ibid. p. 110

٦٩- تركى، عبد الفتاح إبراهيم، مرجع سابق، ص ٩ .

70. Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disparities, Op. cit., P. 110

71. Ibid, P. 111

٧٢- سرور، أحمد فتحى، مرجع سابق، ص ص ٥١-٥٢ .

73. Heyneman, S.P. Op. Cit., p. 160.

74. Carron, G, and Chau, T.N., Reduction of regional disparities, Op. cit p. 98.

75. Ibid, p. 101

76. World Bank, Op. Cit., P. 26

77. Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disarities, Op. cit., pp. 101 - 102 .

٧٨- أنظر :

(أ) رئاسة الجمهورية، المجالس القرمية المتخصصة : إمتداد مرحلة الإلزام والتعليم الأساسى، القاهرة، ١٩٧٩، ص ص ٢٥-٢٧ .

(ب) رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة . تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الخامسة ، مرجع سابق، ص ص ٦٣-٦٥.

٧٩- سرور، أحمد فتحى، مرجع سابق، ص ص ١٤٧-١٤٩ .

٨٠- عبد الدايم،عبد الله، مرجع سابق، ص ص ٤٩٨-٥٠٦ .

٨١- أنظر :

(أ) المرجع السابق، ص ص ٥٠٨-٥١٢ .

(ب) تركى، عبد الفتاح إبراهيم، مرجع سابق، ص ص ٩-١٤ .

٨٢- المرجع السابق، ص ١١.

83. Ferge, Z., "Final report of the Seminar." in An IIEP Seminar : Planning education for reducing inequalities. Paris, The Unesco Press, 1981, p. 40

84. Foster, P., Op. Cit., P. 39

85. Ferge, Z., Op. Cit., P. 39 .

86. Ibid, P. 41.

٨٧ – الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي ، مرجع سابق ، ص ص ٣٥-٣٧ .

88. World Bank, Op. cit., P. 27

89. Hallak, J., Planning the location of schools : An instrument of educational policy. Paris, Unesco, IIEP, 1977, P. 13

90. Ibid.

٩١- الجمهورية العربية اليمنية والمعهد الدولي للتخطيط التربوي، مرجع سابق، ص ٣٧.

92. Carron, G. and Chau, T.N., Reduction of regional disparities, Op. cit., p. 117

93. Ibid, p. 112.

عوامل التفاوت الاقليمى في توزيع خدمة التعليم الأساسى في مصر

(مع التركيز على محافظة الشرقية)

الدكتور

محمد أحمد العدوى

كلية التربية – جامعة الزقازيق

عوامل التفاوت الإقليمى فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ومايعادله

مقدمــــــــــة:

أصبح التعليم المدرسى فى مرحلته الإلزامية فى الوقت الحاضر فرض عين بعد أن كان فى الماضى فرض كفاية، أصبح إلتزاماً واجباً على الدولة نحو جميع الأبناء الذكور والإناث، فى الحضر والريف على السواء، بغض النظر عن أوضاعهم الإقتصادية وأصولهم الإجتماعية ومعتقداتهم الدينية ومذاهبهم السياسية.

ولقد كان ينظر الى التعليم الإبتدائى فى مصر حتى عهد قريب على أنه القاعدة الأساسية للسلم التعليمى، وهو السبيل لتحقيق مبادىء الوحدة الوطنية، كما أنه الخطوة الأساسية لاعداد المواطن المستنير المنتج الذى يملك المهارات والخبرات العملية والمعارف الأساسية التى تمكنه من شق طريقه فى الحياة العملية التى يعيش فيها والإسهام بصورة مثمرة فى التنمية الإقتصادية والإجتماعية لبيئته(١).

غير أن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثالثة ١٩٧٦/٧٥ كان قد رأى بأن ما يؤدى فى مرحلة التعليم الإبتدائى الإلزامى فى مصر هو أدنى من أن يزود من يتخرج منه بالقدر الضرورى من المعرفة أو أن يسلحه بالثقافة والتدريب اللازم لأن يجعل منه مواطناً مدركاً لواجباته وقادراً على أن يضطلع بها اضطلاع المتعلم المستنير. إن فترة السنوات الست للمدرسة الإبتدائية - بعبارة أخرى- لم تعد تكفى لإعداد المواطن المصرى الجديد، الأمر الذى يدعو الى ضرورة امتداد الألزام، كما فعلت الكثير من الدول النامية. لهذا فلقد أوصى المجلس القومى للتعليم بمد فترة الألزام لتشمل المدرستين الإبتدائية والاعدادية وإعداد خطة لتحقيق هذا الإلزام الممتد الى تسع سنوات فى حدود عام ١٩٨٦، أى فى خلال عشر سنوات، على أن يتم الاستيعاب بالمدارس الإبتدائية ذات السنوات الست بحلول عام ١٩٨١/٨٠ وبالمدارس الأعدادية ذات السنوات الثلاث بحلول عام ١٩٨٦. وقد اقتضى ذلك أن تضع وزارة التربية والتعليم خطة التوسع المتدرج حتى يصل مستوى الإستيعاب بالسنة الأولى بمؤسسات التعليم الإبتدائى الى ٩٥٪ من عدد الملزمين. كما أوصى المجلس القومى للتعليم بضرورة التوسع بالمدراس والمعاهد التابعة للأزهر فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية وزيادة نصيب الأزهر من التعليم الإلزامى زيادة كبيرة خلال هذه السنوات

العشرة[٢].

وفى الدورة السادسة ١٩٧٩/٧٨ انتهى المجلس القومى للتعليم إلى أن امتداد الإلزام مهما طالت مدته لن يكون كافياً لاعداد وبناء المواطن المصرى الذى يستطيع أن يقف على مشارف القرن الواحد والعشرين مزودا بالعلوم الحديثة وتطبيقاتها. فالتعليم فى مدارس المرحلتين الإبتدائية والإعدادية وبما اتسم به من السطحية واللفظية وبعض السلبيات الأخرى التى لازمته فى الماضى تقف به دون الوصول الى تربية الشخصية الخلاقة المبدعة. وحرصاً على تخليص نظام التعليم فى مصر من بعض سلبياته، فلقد أستوجب الأمر إدخال نظام التعليم الأساسى بمفهومه الحديث والذى يستهدف تزويد المتعلمين منذ الصغر بالمهارات والخبرات العملية والفنية التى لاغنى عنها للمواطن العصرى المتطور وذلك إلى جانب المعلومات الأساسية فى العلوم المختلفة، وقد أوصى المجلس القومى للتعليم بضرورة الأخذ بنظام التعليم الأساسى فى المرحلتين الإبتدائية والإعدادية واعتبار المرحلتين مرحلة تعليمية واحدة توفرها الدولة لجميع أبناء الشعب فى أطار الإلزام والعمل على توفير الإمكانيات المادية والبشرية والخبرات التربوية لهذا النوع من التعليم[٣].

وفى عام ١٩٧٨، بدأت وزارة التربية والتعليم بالفعل فى تطبيق نظام التعليم الأساسى فى حوالى ١٥٠ مدرسة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بإدخال بعض الأنشطة المهنية فى خطة الدراسةبدءاً من الصف الخامس الابتدائى حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادى) بقصد ربط التعليم بالمحيط البيئى وبالعمل المنتج، وذلك بما يتفق وظروف البيئات التى تقع فيها هذه المدارس. وقد توسعت الوزارة بعد ذلك فى تطبيق نظام التعليم الأساسى حتى شمل كل المدارس الابتدائية والإعدادية تنفيذاً لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ [٤].

تحديد مشكلة الدراسة الحالية :

وهكذا أصبح التعليم الأساسى (وما يعادله) حقاً لجميع الأطفال المصريين الذكور والإناث بدءاً من سن السادسة وعلى مدى تسع سنوات دراسية تلتزم الدولة بتوفيره لهم فى أى مكان يوجدون فيه بالمدارس الابتدائية والإعدادية المتاحة التى تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم (مدارس رسمية ومعانة بالمجان ومدارس خاصة بمصروفات) والتى تخضع لإشراف وزارة الأوقاف وشئون الأزهر. جدول "١" يعطى

التوزيع النسبى للمقيدين للتعليم الأساسى (وما يعادله) بحلقتيه الابتدائية والإعدادية طبقاً للجهة التى تشرف عليه فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥.

جدول "١"

التوزيع النسبى للمقيدين بمؤسسات التعليم الأساسى وما يعادله بحلقيته الابتدائية والإعدادية فى عام ١٩٨٦/٨٥ (٥)

الحلقة	وزارة التربية والتعليم							وزارة الأوقاف وشئون الأزهر			الاجمالي العام	
	مدارس رسمية ومعانة بالمجان			مدارس خاصة بمصروفات			الجملة					
	ذكور	اناث	الجملة	ذكور	اناث	الجملة		ذكور	اناث	الجملة	٪	العدد
الابتدائية	٥٢ر٢	٣٩ر٦	٩١ر٨	٢ر٥	٢ر٣	٤ر٨	٩٦ر٦	٢ر١	١ر٣	٣ر٤	١٠٠	٦٢١٤٧٤٨
الاعدادية	٥٦ر٢	٣٧ر٧	٩٣ر٩	٠ر٨	٠ر٩	١ر٧	٩٥ر٦	٣ر٣	١ر١	٤ر٤	١٠٠	٢٢٣٢٤١٩
الجملة	٥٣ر٢	٣٩ر١	٩٢ر٣	٢ر١	١ر٩	٤ر٠	٩٦ر٣	٢ر٤	١ر٢	٣ر٧	١٠٠	٨٤٤٧١٦٧

وكما نرى فى جدول "١"، فالغالبية العظمى من الأطفال فى سن التعليم الأساسى يتعلمون بالمدارس التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم، فى حين يتعلم أقل من ٥٪ من الأطفال بالمدارس التى تشرف عليها وزارة الأوقاف وشئون الأزهر.

وفى الحقيقة تبذل السلطات التعليمية على الصعيدين المركزى والإقليمى جهدها من أجل تعميم التعليم الأساسى وتوفيره لأبناء الوطن فى كل الأنحاء. نتيجة لهذا الإهتمام من جانب الدولة فلقد تحقق فى الفترة ما بين عام ١٩٧٦ و ١٩٨٦ نمو هائل فى أعداد المقيدين بمرحلة التعليم الأساسى وما يعادلها. وهذا ما يظهره جدول "٢" الذى يعطى معدل النمو الإجمالى والسنوى لهذا النوع من التعليم فى هذه الفترة الزمنية.

جـــــــدول "٢"
أعداد المقيدين ومعدلات النمو الإجمالي والسنوى بمرحلة التعليم
الأساسى وما يعادله فى الفترة ما بيـــن
عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ (٦)

الحلقـــــــة	أعداد المقيديـــــن		معـــــــدل	
	١٩٧٦	١٩٨٦	النمو اجمالي ٪	النمو السنوي ٪
الابتدائيـــــــة	٤ ١٣٣ ٩٢٨	٦ ٢١٤ ٧٤٨	٥٠ر٣	٤ر٢
الاعداديـــــــة	١ ٣٦١ ٨٠٢	٢ ٢٣٢ ٤١٩	٦٣ر٩	٥ر١
الجملـــــــة	٥ ٤٩٥ ٧٣٠	٨ ٤٤٧ ١٦٧	٥٣ر٧	٤ر٤

ولكن السؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : إلى أى مدى استطاعت السلطات التعليمية على الصعيدين المركزى والإقليمى تحقيق العدالة والمساواة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بين أقاليم الوطن ؟ وهنا يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى ثلاث تساؤلات الدراسية :

١- هل هناك تفاوت بين الأقاليم / محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) وما يعادله ؟
٢- هل هناك تفاوت بين أقاليم / مراكز المحافظة الواحدة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقيته الابتدائية والإعدادية) وما يعادله ؟

ويتفرع عن هذين التساؤلين الرئيسين التساؤلات الفرعية التالية :

- هل أمكن تحقيق المساواة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بين الذكور و/ أو الإناث؟ - هل أمكن تحقيق المساواة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بين الحضر و/ أو الريف؟
- هل أمكن تحقيق المساواة في توزيع خدمة التعليم الأساسى بين الذكور و/ أو

الإناث فى الحضر وفى الريف ؟

٣- ما أهم العوامل المسئولة بوجه عام عن التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (إن وجدت) ؟

أهمية الدراسة الحاليـــــة :

إذا نجحت الدراسة الحالية فى تحقيق أهدافها بالإجابة عن تساؤلاتها فى الكشف عن التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وأهم العوامل المسئولة عنها، فإنها ربما تحمل المسئولين فى مجال التعليم على مراجعة خطط التوسع التعليمى فى أقاليم الوطن المختلفة بهدف العمل إعادة التوان بينها، حتى ينال كل مواطن ذكراً كان أم أنثى حقه فى التعليم الأساسى فى أى مكان يوجد فى : فى الحضر أم فى الريف على السواء.

الدراسات الســـــــابقة :

قام المعهد الدولى للتخطيط التربوى IIEP بباريس فى السنوات الأخيرة بعدد من الدراسات عن التفاوتات الأقليمية فى التنمية التعليمية. ولقد أخذت بعض هذه الدراسات شكل دراسات حالة قومية National case studies ، تحاول كل واحدة منها إلقاء بعض الضوء على العديد من مظاهر التفاوت فى مجال التنمية التعليمية فى بلد ما مثل ظاهرة التفاوت فى توزيع خدمات التعليم بين الأقاليم وبين الحضروالريف وبين الجماعات العرقية وبين الفئات الإجتماعية – المهنية ، وكذلك التفاوت فى ظواهر أخرى مثل معدل قبول الطلاب الجدد بمراحل التعليم ، والكفاية الداخلية (كما تقاس باستخدام معدلات التدفق الطلابى : الترفيع والرسوب والتسرب) ، ومعدل انتقال الطلاب من مرحلة تعليمية أدنى إلى مرحلة أخرى أعلى ، ومعدل احتفاظ النظام التعليمى بالطلاب ، ونسبة الطلاب إلى المعلم الواحد ، ونسبة المعلمين المؤهلين ، والعلاقة بين التفاوتات الإقليمية فى التعليم والتفاوتات الإقليمية فى التنمية الإقتصادية [٧].

وهكذا لم تقتصر أى دراسة من الدراسات التى أجريت برعاية المعهد الدولى للتخطيط التربوى على دراسة ظاهرة إنعدام التوازن الإقليمى فى توزيع خدمات التعليم وحدها ، بل تناولت هذه الظاهرة بالدراسة بالإضافة إلى ظواهر أخرى ولذلك جاءت التحليلات عامة دون الدخول في تفاصيل مثل التفاوت بين الأقاليم في تعليم الذكور و/

أو الإناث . وأهم الدراسات المشار اليها دراستان : الأولى الدراسة التى أجريت عن الكاميرون[٨] والثانية الدراسة التى أجريت عن مدغشقر [٩] . ولقد أوضحت الدراستان بأن هناك تفاوتاً بين أقاليم البلدين فى توزيع خدمات التعليم الابتدائى والثانوى .

محددات الدراسة الحالية :

١- تشمل التفاوتات الإقليمية - كما هو معروف : (أ) التفاوت الموجود بين الأقاليم فى قطر ما Inter - regional disparities و (ب) التفاوت الموجود بين مناطق الإقليم الواحد Intra - regional disparities [١٠]. والدراسة الحالية سوف تقوم بدراسة هذين النوعين من التفاوت ، أى أنها ستقوم بدراسة التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وما يعادلها بين (أ) أقاليم / محافظات الجمهورية ، هذا من ناحية و (ب) بين المراكز التى تتكون منها المحافظة الواحدة من ناحية أخرى .

٢- ينبغى تحديد الوحدة الإقليمية Territorial unit التى ستعتمد عليها الدراسة الحالية . أن الوحدات الإقليمية التى تناسب أغراض هذه الدراسة إنما هى التقسيمات الجغرافية - الإدارية المعمول بها فى مصر والتى على أساسها تقسم الجمهورية إلى محافظات والمحفظات إلى مراكز (أو إلى أحياء فى حالة المحافظة ذات المدينة الواحدة) . ومعنى ذلك أنه عند دراسة التفاوت بين أقاليم الجمهورية ، فإن وحدة التحليل ستكون المحافظة وعند دراسة التفاوت بين مناطق إحدى المحافظات فإن وحدة التحليل ستكون المركز أو القسم .

وجدير بالذكر أن التنظيم الإدارى للتعليم فى مصر فى الوقت الحاضر إنما يتمشى مع هذه التقسيمات الجغرافية - الإدارية السابق الأشارة إليها . فهناك ديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ومديريات التربية والتعليم بعواصم المحافظات وإدارات التربية والتعليم بمراكز / أقسام المحافظة الواحدة . كما أن إحصاءات التعليم تجمع وتحلل وتصنف لتناسب هذه التقسيمات الجغرافية - الإدارية .

٣- وقع اختيار الباحث على محافظة الشرقية لدراسة التفاوت بين مراكزها فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ، ويرجع ذلك إلى ما يأتى :

أ- حجم السكان بهذه المحافظة كبير . فاعتباراً من تعداد ١٩٦٠ وترتيبها الثالث بين محافظة الجمهورية من حيث حجم السكان بعد محافظتى القاهرة والدقهلية

. وقد حافظت على هذا المركز فى تعدادى ١٩٦٦ و ١٩٧٦ ، ولكن فى تعداد ١٩٨٦م أصبح ترتيبها الرابع بعد محافظات القاهرة والجيزة والدقهلية[١١] .

ب- محافظة الشرقية هى خليط من الحضر والريف ، ويتركز معظم سكانها من الذكور والإناث فى الريف . ففى تعداد ١٩٨٦ بلغ عدد سكان الحضر ٧٦٠ ٧٢١ نسمة بنسبة ٤ر٣٪ من سكان الحضر بالجمهورية ويمثلون ١ر٢١٪ من سكان المحافظة ، فى حين بلغ عدد سكان الريف ٣٥٩ ٦٩٨ ٢ بنسبة ١٠٪ من سكان الريف ويمثلون ٦ر٩٦٪ من سكان المحافظة[١٢] .

ج- محافظة الشرقية هى المحافظة التى يقطن بها الباحث ، وهذا فى حد ذاته قد سهل عليه مهمة جمع البيانات المتاحة وإجراء بعض المتطلبات التى تطلبتها الدراسة الحالية .

٤- تنصب الدراسة الحالية على دراسة ما بين محافظات الجمهورية من تباين فى توزيع خدمة التعليم الأساسى فى الفترة ما بين عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . ويرجع اختيار الباحث إلى هذه الفترة الزمنية إلى سببين :

أ- كما رأينا سابقاً ، فلقد أوصى المجلس القومى للتعليم فى عام ١٩٧٦ بمد فترة الإلزام لتشمل المدرستين الابتدائية والإعدادية معاً وإعداد خطة لتحقيق هذا الإلزام الممتد إلى تسع سنوات فى عام ١٩٨٦ (أى فى حدود عشر سنوات).ومن هنا فلقد استهدفت الدراسة الحالية أن تكشف عن مقدار التقدم الذى حدث فى محاولة توفير التعليم الأساسى ونشره بالمساواة بين مواطنى الجمهورية بالمحافظات المختلفة خلال هذه الفترة الزمنية (١٩٧٦ - ١٩٨٦) .

ب- توافر بيانات حقيقية (وليست تقديرية) عن سكان المحافظات المختلفة حسب تعدادى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ .

٥- تنصب الدراسة الحالية أيضاً - كما سبق الذكر - على دراسة ما بين مراكز محافظة الشرقية من تباين فى توزيع خدمة التعليم الأساسى فى الفترة ما بين عامى ١٩٨٢ و ١٩٨٦ . فلم يتمكن الباحث من توحيد الفترة الزمنية التى تنصب عليها الدراسة الحالية بسبب العجز فى البيانات . فبالرجوع إلى واقع البيانات المتاحة عن التعليم الأساسى بمحافظة الشرقية فى نهاية العام الدراسى ٨٥ / ١٩٨٦م ، اتضح للباحث - على عكس ما كان متوقعاً - أن البيانات المتاحة عن مرحلة التعليم الأساسى هى فقط البيانات الخاصة بالعام الدراسى المذكور ٨٥ /

١٩٨٦م ، ولكن أى بيانات عن الأعوام الدراسية السابقة غالباً ما يتم تخزينها بطريقة تجعل من الصعب الإطلاع عليها . ويرجع التخزين المبكر لهذه البيانات من وجهة نظرالقائمين على إدارة الإحصاء بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية إلى سببين : الأول ، هو أنه لا يوجد لديهم مكان للاحتفاظ بها ، والثانى ، هو أنهم يبعثون بصورة من هذه البيانات إلى الإدارة العامة للإحصاء بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة . مع العلم بأن هذه الأخيرة لا تنشر إلا بيانات إجمالية عن كل محافظة . وبسبب هذه الصعوبة فى الحصول على بيانات عن محافظة الشرقية، فلقد اقتصرت الدراسة الحالية فى الأغلب على العام الدراسى ٨٥ / ١٩٨٦ عند دراسة ما بين مراكز المحافظة من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى .

٦- تنصب الدراسة الحالية على المقيدين والمقيدات بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارتا : التربية والتعليم والأوقاف وشئون الأزهر . ولكن عند دراسة التفاوت بين الحضر و/ أو الريف بالجمهورية ، اعتمدت الدراسة الحالية فقط على المقيدين والمقيدات بالمدارس التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم ، بسبب عدم تصنيف بيانات قطاع التعليم الأزهرى بالمحافظات إلى حضر وريف . كما أن عدم تصنيف بيانات وزارة التربية والتعليم فى العام الدراسى ٧٥ / ١٩٧٦ إلى حضر وريف كان سبباً فى الاقتصار على بيانات العام الدراسى ٨٥ / ١٩٨٦م عند دراسة هذا الموضوع .

إجراءات الدراسة الحالية :

تنقسم إجراءات الدراسة الحالية إلى قسمين: الأول ، إجراءات تهدف إلى الكشف عن مدى ما يوجد عن الأقاليم من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ، والثانى ، أجراءات تهدف إلى تحديد بعض العوامل التى قد تكون مسئولة عن فقدان التوازن الإقليمى فى توزيع هذه الخدمة .

أولاً : إجراءات تهدف إلى الكشف عن مدى مايوجد بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى :

١- البحث عن مؤشرات لقياس ما بين الأقاليم من تفاوت :

كان من الضرورى الرجوع إلى الأدب التربوى بغرض الوصول إلى مؤشرات يمكن استخدامها في تشخيص ما بين الأقاليم من تفاوت في توزيع خدمة التعليم الأساسى .

ولقد تم الوصول إلى بعض هذه المؤشرات وذكرت فى دراسة أخرى للباحث [١٣]. وهذه المؤشرات هى : (أ) معدل قيد الطلاب بأنواعه (معدل قيد الطلاب الأجمالى ، معدل قيد الطلاب الظاهرى ، معدل قيد الطلاب الصافى ، معدل قيد الطلاب فى سن معينة) ، و (ب) نسبة مؤشر الانتقائية ، و (ج) ونسبة القيد بالتعليم لكل ألف من السكان .

وتتفاوت هذه المؤشرات فى مدى دقتها وفى البيانات التى تتطلبها . وتشترك معدلات قيد الطلاب الأربعة فى أنها تتطلب بيانات عن أعداد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم وعن أعداد السكان فى سن التعليم ، فى حين يتطلب المؤشران الآخران (ب،ج) بيانات عن أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية وعن أعداد السكان فى محافظات الجمهورية أو مراكز المحافظة الواحدة .

٢- جمع البيانات المتاحة :

جمع الباحث البيانات المتاحة عن أعداد السكان والطلاب بمرحلة التعليم الأساسى وما يعادله والتى تتطلبها الدراسة الحالية . وفيما يلى قائمة بهذه البيانات :

أ- البيانات المتاحة عن كل محافظة من محافظات الجمهورية:

- إجمالى أعداد السكان ، وإجمالى أعداد السكان فى سن التعليم الابتدائى ، فى كل محافظة على حدة ، موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) ، والحضر والريف ، حسب تعدادى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ [١٤] .
- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم فى كل محافظة على حدة موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) فى العام الدراسى ٧٥ / ١٩٧٦ [١٥] .
- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم فى كل محافظة على حدة موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ٨٥ / ١٩٨٦ [١٦] .
- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية والإعدادية والأزهرية فى كل محافظة على حدة موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) فى عامى ٧٥ / ١٩٧٦ و ٨٥ / ١٩٨٦ [١٧] .

ب- البيانات المتاحة عن كل مركز من مراكز محافظة الشرقية :

- إجمالى أعداد السكان التقديرى فى كل مراكز على حدة عام ١٩٨٢ [١٨] .
- إجمالى أعداد السكان ، وإجمالى أعداد السكان في سن التعليم الابتدائى ، في

كل مركز على حدة ، موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) والحضر والريف حسب تعداد ١٩٨٦ [١٩] .

- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم فى كل مركز على حدة موزعين على أساس الجنس (ذكور/ إناث) فى العام الدراسى ٨١ / ١٩٨٢ [٢٠] .
- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية والإعدادية الأزهرية فى كل مركز على حدة موزعين على اساس الجنس (ذكور / إناث) فى العام الدراسى ٨١ / ١٩٨٢ [٢١].
- إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارتا التربية والتعليم والأوقاف وشئون الأزهر فى كل مركز على حدة ، موزعين على أساس الجنس (ذكور / إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ٨٥ / ١٩٨٦ [٢٢] .

٣- اختيار المؤشرات المناسبة لقياس ما بين الأقاليم من تفاوت :
اتضح للباحث - بعد دراسة واقع البيانات المتاحة عن المرحلة التعليمية قيد البحث وعن أعداد السكان - أن أنسب المؤشرات التى يمكن استخدامها لإظهار ما بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى هو معدل قيد الطلاب الظاهرى. فالاستنتاجات التى يمكن استخلاصها على أساس هذا المعدل ربما تفيد المخطط التعليمى فى عمله التخطيطى . غير أن هذا المعدل سوف يستخدم فى حالة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) ، بسبب توفر البيانات التى تتطلبها عملية استخراجه . أما بالنسبة للتعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) فلن يستخدم ، بسبب عدم توفر أى بيانات عن أعداد السكان فى سن التعليم الإعدادى.لذا كان من الضرورى أن تستخدم الدراسة الحالية أيضاً المؤشرين الآخرين: نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم لكل ألف من السكان .

وجدير بالذكر أن الدراسة التى أجريت عن الكاميرون برعاية المعهد الدولى للتخطيط التربوى قد استخدمت المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد لكل ألف من السكان عند دراسة ما بين الأقاليم من تفاوت فى توزيع خدمات التعليم [٢٣] ، فى حين استخدمت الدراسة الأخرى التى أجريت عن مدغشقر مؤشر معدل القيد الظاهرى (بالإضافة إلى مؤشر معدل القيد كنسبة مئوية من إجمالى السكان) [٢٤] .

٤- التحليل والمعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث البيانات المتاحة السابق ذكرها فى استخراج قيم المؤشرات الثلاثة : معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد لكل ألف من السكان، حسب الجنس (ذكور / إناث) ، والحضر والريف ، فى حلقتى التعليم الأساسى الأبتدائية والإعدادية بمحافظات الجمهورية [٢٥] وبمراكز محافظة الشرقية . وفيما يلى طريقة استخراج قيم هذه المؤشرات :

أ- معدل القيد الظاهرى ، ويمكن الحصول عليه بتقسيم عدد التلاميذ المقيدين فى مرحلة تعليمية معينة على إجمالى أعداد السكان فى سن هذه المرحلة ، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ .

ب- نسبة مؤشر الانتقائية ، ويمكن الحصول عليها بقيام المرءبما يلى : أولاً ، حساب التوزيع النسبى لإجمالى سكان الجمهورية على المحافظات ، وثانياً ، حساب التوزيع النسبى لإجمالى طلاب الجمهورية المقيدين بمرحلة تعليمية معينة على المحافظات ، وثالثاً ، تقسيم نسبة المقيدين من الطلاب فى محافظة ما على نسبة السكان فى هذه المحافظة ، ويطلق على الناتج فى هذه الحالة اسم نسبة مؤشر الانتقائية selectivity inedex ratio. ومثل هذه الخطوات تطبق أيضاً عند استخراج نسبة هذا المؤشر بالنسبة لمراكز المحافظة الواحدة .

ج- نسبة قيد الطلاب فى مرحلة تعليمية معينة لكل ألف من السكان ، ويمكن الحصول عليها بتقسيم إجمالى أعداد الطلاب المقيدين بمرحلة تعليمية معينة فى محافظة ما على إجمالى أعداد السكان فى هذه المحافظة ، ثم يضرب الناتج فى ١٠٠ .

وباستقراء قيم أى مؤشر من المؤشرات الثلاثة السالفة الذكر ، يمكن للمرء أن يرى ما بين المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى سواء فى حلقته الابتدائية أم فى حلقته الإعدادية .

ومع ذلك فلقد استخدم الباحث الانحراف المعيارى لكى يقارن بين تشتت القيم حول المتوسطالحسابى لأى مؤشر من المؤشرات التى استخدمت فى الدراسة الحالية فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث وفى نهايتها . ويذكر أن تشتت القيم حول المتوسط الحسابى يمكن أن يؤخذ على أنه مؤشر لمدى التفاوت بين الأقاليم . كما أن مقارنة هذا التشتت فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث وفى نهايتها ، يساعد المرء فى تكوين فكرة عن الحالة التى وصلت إليها هذه التفاوتات[٢٦] .

ولقد تم استخراج الانحراف المعيارى لقيم المؤشرات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية باستخدام هذا القانون(٢٧) :

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^{٢}}{ن} - \left[\frac{مج\ س}{ن}\right]^{٢}}$$

حيث يدل الرمز ع على الانحراف المعيارى .

والرمز س على الدرجـــــة.

والانحراف المعيارى - كما سبق الذكر - يقيس تشتت القيم حول المتوسط الحسابى . ولكن هذا المتوسط الحسابى نفسه ربما يختلف بوضوح بين بداية الفترة الزمنية قيد البحث ونهايتها . ولكى يؤخذ ذلك الأمر فى الحسبان ، فإنه يمكن استخدام معامل التباين Coefficient of variation فى إعطاء قياس نسبى للتشتت وذلك بأن ينسب الانحراف المعيارى إلى المتوسط الحسابى كما فى المعادلة التالية(٢٨) :

$$ت = \frac{ع}{ص}$$

حيـــــث إن :

ت = معامل التبايـــــــن .

ع = الانحراف المعيــارى .

ص = المتوسط الحسابـــى .

وفى شأن هذه التحليلات والمعالجات الاحصائية ، قد يكون من المفيد أن نذكر ما يلى :

١- قد يلاحظ المرء خلال هذه الدراسة ، بأن هناك تشابهاً فى النتائج التى يمكن استخلاصها من المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد لكل ألف من السكان. فكلماارتفعت النسبة الأولى ارتفعت معها النسبة الثانية والعكس صحيح . كما أن التشابه كثيراً ما يكون موجوداً بينهما على نحو ملحوظ فى معامل التباين. وهذا شىء طبيعى ، لأن استخراج كلا النسبتين يعتمد فى الأصل على إجمالى أعداد السكان وإجمالى أعداد الطلاب المقيدين في مرحلة تعليمية معينة في

المحافظات أو فى مراكز المحافظة الواحدة .

٢- أن الباحثين الذين استخدموا نسبة مؤشر الانتقائية قد اكتفوا باستخدام حسابات المدى (القيمة الكبرى - القيمة الصغرى) عند عمل المقارنات بين السنوات أو بين أنواع التعليم(٢٩) ، ولكن حسابات المدى تتأثر - كما نعلم - بالقيم المتطرفة وتهمل القيم الأخرى . ولعل ذلك هو السبب الذى جعل الباحث يطبق حسابات الانحراف المعيارى أيضاً على قيم هذا المؤشر .

٣- سوف تستخدم البيانات المتاحة فى تمييز المحافظات أو مراكز المحافظة التى وصل فيها معدل القيد بالتعليم الابتدائى إلى ٩٥٪ فأكثر .

فلقد استهدفت الخطتان الخمسيتان الأولى والثانية فى مصر ، كما هومعروف ، تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائى بحلول عام ١٩٧٠ (٣٠) . وبما أن هذا الهدف لم يتحقق فى موعده ، فلقد أوصى المجلس القومى للتعليم فى دورته الثالثة ٧٥ / ١٩٧٦ - كما سبق الذكر - بضرورة الأخذ بمبدأ الإرتفاع التدريجى فى مستوى الاستيعاب بالسنة الأولى بمؤسسات التعليم الابتدائى ليصل إلى ٩٥٪ من عدد التلاميذ الملزمين ، على أن يتم الإستيعاب بالمدارس الابتدائية ذات السنوات الست بحلول عام ١٩٨١ وبالمدارس الإعدادية ذات السنوات الثلاث بحلول عام ١٩٨٦ .

إن المؤشر الذى سوف يستخدم فى هذا الصدد هو معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى . ولكن ينبغى أن تؤخذ الاستنتاجات التى تتوصل إليها الدراسة الحالية بشىء من الحذر . إن هذا المعدل - كما هو معروف - قد ينطوى على بعض من المبالغة بسبب التحاق صغار أو كبار السن بالتعليم الابتدائى و/ أو سبب إعادة بعض الطلاب لبعض صفوف الدراسة . كما أنه يمكن أن يضم بعض أبناء المهاجرين من محافظات القناة الذين لم يعودوا إلى موطنهم الأصلى وذلك عند حساب هذا المعدل لعام ١٩٧٦ .

ثانياً : إجراءات تهدف إلى الكشف بوجه عام عن بعض العوامل المسئولة عن التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى :

١- قام الباحث بالدراسة التحليلية النقدية لبعض السياسات التعليمية التى قد يكون لها تأثير على وجود ما بين المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى فى الفترة الزمنية قيد البحث .

٢- قام الباحث خلال شهرى يولية وأغسطس ١٩٨٨ بمقابلة مدير إدارتى التخطيط

والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة وبمديرية التربية والتعليم بالزقازيق من أجل تطبيق الاستبيان المرفق عليها فى محاولة لاستطلاع رأيهما فى بعض الأمور ، لأغراض توضيحية illustrative purposes ،مثل:

- مدى نجاح السلطات التعليمية على الصعيدين المركزى والإقليمى فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقيته الابتدائية والإعدادية) بين أقاليم / محافظات الجمهورية أو بين مراكز المحافظة الواحدة ، وكذلك بين الذكور والإناث فى أماكن إقامتهم سواء أكان ذلك بالحضر أم بالريف .
- المؤشرات التى يمكن استخدامها لقياس التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (إن وجدت) .
- السياسات / الإجراءات التى اتبعتها السلطات التعليمية من أجل تحقيق المساواة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بين أقاليم / محافظات الجمهورية أو بين مراكز المحافظة الواحدة ، والمشكلات التى تعوق تحقيق هذا الهدف .
- مناطق الاستجلاب الخاصة بكل مدرسة من مدارس من مدارس الحلقتين الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسى .

خطة الدراسة الحاليـــــــــة:

تنقسم الدراسة الحالية التى تدور حول موضوع التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى إلى ثلاثة أجزاء ، يتناول كل جزء منها الإجابة عن أحد تساؤلاتها :

- يتناول الجزء الأول الكشف عن مقدار ما بين المحافظات من تفاوت (إن وجد) فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وما يعادله فى كل حلقة على حدة : الإبتدائية ثم الإعدادية على التالى .
- ويتناول الجزء الثانى الكشف عن مقدار ما بين مراكز محفظة الشرقية من تفاوت (إن وجد) فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وما يعادله فى كل حلقة على حدة : الابتدائية ثم الإعدادية على التوالى .
- ويحاول الجزء الثالث الكشف بوجه عام عن بعض العوامل التى أدت إلى وجود التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وما يعادله .

الجـــــــزء الأول
التفاوت بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى

أولاً : التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) :

١- التفاوت بين المحافظات فى توزيع التعليم الابتدائى :

لم تتحقق المساواة بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦). ويظهر التفاوت بينها فيما يوجد من فوارق بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦. جدول "٣" يعطى قيم هذه المؤشرات فى العامين المذكورين وباستقراء أرقامه يتضح ما يأتى :

فى عام ١٩٧٦، كان التفاوت موجوداً بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى . فلقد تراوح - على سبيل المثال - معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بالمحافظات المختلفة فى هذا العام بين ٣ر٤٦٪ بمحافظة مطروح و٧ر١٠٦٪ بمحافظة القاهرة ، بفارق ٤ر٦٠٪ . وقد وصل هذا المعدل فى أربع محافظات (القاهرة، الاسكندرية ، بورسعيد ،الوادى الجديد) إلى مايقرب من ٩٥٪ فأكثر ، فى الوقت الذى انخفض فى إحدى عشر محافظات عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظات هى الشرقية وكفر الشيخ والبحيرة ، وكل محافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ومطروح .

جـــــــدول "٣"

معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الإنتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان حسب المحافظة فى عامـــــــــى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ .

(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

المحافظــــــة	معدل القيــــد الظاهـــــــري		نسبـة مؤشـــر الانتقائيــــة		نسبة القيد لكـل ألف من الســكان	
	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦
القاهـــــرة	١٠٦ر٧	٩٥ر-	١ر٢٢	١ر٠٢	١٣٧	١٣١
الاســـــكندرية	١٠٥ر-	٩٥ر٨	١ر٢٢	٠ر٩٦	١٣٨	١٢٤
بورســـــعيد	١٠٠ر٢	٩٠ر٩	١ر٠٧	٠ر٨٩	١٢٠	١١٥
السويـــــس	٨٥ر٦	٩٨ر٣	١ر٠٨	١ر١٣	١١٩	١٤٧
دميــــــاط	٩٤ر٢	١٠٧ر٢	١ر٣١	١ر٢٣	١٤٧	١٥٨
الدقهليــــــة	٨٠ر-	٩٣ر٨	١ر٠٦	١ر٠٩	١٢٠	١٤١
الشـــــرقية	٧٣ر٦	٨٨ر١	٠ر٩٧	١ر٠٣	١٠٩	١٣٢
القليوبيـــــة	٨٦ر٥	٨٥ر٦	١ر١١	١ر١٠	١٢٥	١٤٢
كفر الشـــيخ	٦١ر٧	٨٦ر-	٠ر٨٥	١ر٠١	٩٦	١٣٠
الغربيـــــة	٨٣ر-	٩٥ر-	١ر٠٣	١ر٠٧	١١٦	١٣٧
المنوفيـــــة	٨٨ر٤	٩٦ر٧	١ر١١	١ر١٥	١٢٦	١٤٨
البحيـــــرة	٦٤ر١	٨١ر٥	٠ر٩٠	١ر -	١٠١	١٢٩
الاسماعيليـــــة	٨٧ر-	٩٧ر-	١ر١١	١ر١٨	١٢٥	١٥٢
الجيـــــزة	٧٧ر١	٨١ر٢	٠ر٩٦	٠ر٩٨	١٠٨	١٢٨
بني ســـويف	٦٦ر١	٧٣ر٢	٠ر٨٦	٠ر٨٧	٩٧	١١٢
الفيـــــوم	٥٦ر٥	٦٤ر٤	٠ر٧٦	٠ر٨٠	٨٥	١٠٣
المنيـــــا	٦٠ر٧	٧٣ر٤	٠ر٧٧	٠ر٨٦	٨٧	١١١
أســـــيوط	٦٤ر١	٧٦ر١	٠ر٨٢	٠ر٩٠	٩٣	١١٦
ســـــوهاج	٥٩ر٧	٧٦ر١	٠ر٨٠	٠ر٨٩	٩٠	١١٤
قنـــــا	٦٣ر٤	٧٩ر٢	٠ر٨٢	٠ر٩٠	٩٣	١١٥
أســـــوان	٩١ر-	٩٦ر٢	١ر١٩	١ر١٤	١٣٤	١٤٧
البحر الأحمـــر	٩٢ر٩	٩٣ر٥	١ر٢٠	١ر٠٥	١٣٢	١٣٩
الوادي الجديـد	٩٤ر٦	١٠٠ر٨	١ر٤٨	١ر٢٥	١٦٤	١٦٦
مطـــــروح	٤٦ر٣	٧٦ر٣	٠ر٧٠	١ر٠٩	٧٨	١٤١
شمال ســـيناء *	—	٨٤ر٩	—	١ر١٧	—	١٤٩
جنوب ســـيناء *	—	٦٤ر٣	—	٠ر٦٧	—	٨٤
المتوسط الحسابـي	٧٨ر٧	٨٦ر٦	١ر٠٢	١ر٠٢	١١٤	١٣١
الانحراف المعياري	١٦ر٤١٨	١١ر٠٨٧	٠ر١٩٤	٠ر١٤٢	٢١ر٤٦٨	١٨ر٣٨١
معامل التبايـن	٠ر٢٠٩	٠ر١٢٨	٠ر١٩٠	٠ر١٣٩	٠ر١٨٨	٠ر١٤٠

ولكن يبدو أن الموقف فى عام ١٩٨٦ لم يتغير كثيراً ، فالتفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين المحافظات ما زال موجوداً .فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى هذا العام بين ٣ر٦٤٪ بمحافظة جنوب سيناء و ٢ر١٠٧٪ بمحافظة دمياط ، بفارق ٩ر٤٢٪ وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى تسع محافظات (القاهرة ،الاسكندرية ، السويس ، دمياط ، الغربية ، المنوفية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد) إلى أكثر من ٩٥٪ ، نجد أنه قد انخفض فى ثلاثة عشر محافظة عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الأبتدائى على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظات هى القليوبيةوكفر الشيخ والبحيرة ، وكل محافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان)، ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء .

وهكذا يمكن استنتاج أن التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين المحافظات كان موجوداً فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث ١٩٧٦ ، بل وكان موجوداً فى نهايتها ١٩٨٦ . ويؤيد ذلك ما يوجد أيضاً بين المحافظات من فوارق فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . ويعطى حدول "٣" الانحراف المعيارى ومعدل التباين لقيم المؤشرات الثلاثة فى العامين المذكورين . وتؤكد الأرقام على وجود هذا التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى فى الفترة ما بين عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . ولكن مدى هذا التفاوت قد انخفض فى نهاية الفترة الزمنية قيد البحث بالمقارنة مع بدايتها . وهذا ما تشير إليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات الثلاثة التى طرأ عليها الانخفاض فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ .

٢- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور/أو الإناث :

لم يتحقق التكافؤ بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى بين الذكور و/ أو الإناث فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦). وهذا ما تشير إليه أرقام جدول "٤" الذى يعطى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبةمؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) فى عامى ١٩٧٦و ١٩٨٦ . وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور :

كان التفاوت موجوداً بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦). ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرات المذكورة أعلاه الخاصة بالذكور فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ :

ففى عام ١٩٧٦ ، كان التفاوت موجوداً ، فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور فى هذا العام بين ٢ر٦٦٪ بمحافظة مطروح و ٩ر١١٠٪ بمحافظة القاهرة ، بفارق ٧ر٤٤٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى إحدى عشر محافظة (القاهرة ، الاسكندرية ، بور سعيد، دمياط ، القليوبية ، الاسماعيلية ، أسوان، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) إلى أكثر من ٩٥٪ فإنه قد تدنى فى اثنتى عشر محافظة أخرى (السويس ، الشرقية ، كفر الشيخ، البحيرة ، محافظات الوجه القبلى "ما عدا أسوان"، مطروح) عن متوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور على صعيد الجمهورية .

غير أن التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور لم تختف حتى عام ١٩٨٦ . فقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور بالمحافظات المختلفة بين ١ر٧٩٪بمحافظة الفيوم و ٦ر١٠٨٪ بمحافظة دمياط ، بفارق ٥ر٢٩٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى أربعة عشر محافظة (القاهرة ، الاسكندرية ، السويس ، دمياط ، الدقهلية، الشرقية ، الغربية ، المنوفية ، البحيرة ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد ، مطروح ، شمال سيناء) الى أكثر من ٩٥٪، نجد أنه كان أقل من ٩٠٪ فى أربع محافظات أخرى هى الجيزة وبنى سويف والفيوم وجنوب سيناء.

وهكذا استمر التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور منذ بداية الفترة الزمنية قيد البحث ١٩٧٦ حتى نهايتها ١٩٨٦ . ويمكن للمرء أيضاً أن يصل إلى هذا الأستنتاج إذا ما قارن بين كل محافظة وأخرى فى قيم : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . وتشير أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين إلى وجود هذا التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور في الفترة ما بين عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت قد

انخفض فى نهاية هذه الفترة بالمقارنة مع بدايتها . وهذا ما يشير إليه معامل التباين لقيم أى مؤشر من المؤشرات الثلاثة السالفة الذكر فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ .

جدول "٤"

معدل القيد الظاهرى ونسبةمؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث فى عامـــــــــــى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

المحافظة	الذكـــور: معدل القيد الظاهري		الذكـــور: نسبة مؤشر الانتقائية		الذكـــور: نسبة القيد لكل ألف من السكان		الإنـــاث: معدل القيد الظاهري		الإنـــاث: نسبة مؤشر الانتقائية		الإنـــاث: نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦
القاهرة	١١٠ر٩	٩٥ر٨	١ر٠٤	٠ر٩٢	١٤٢	١٣٢	١٠٢ر٤	٩٤ر٣	١ر٠٥	١ر١٤	١٣٢	١٣٠
الاسكندرية	١١٠ر١	٩٧ر٨	١ر٠٥	٠ر٨٨	١٤٤	١٢٧	٩٩ر٧	٩٣ر٦	١ر٤٩	١ر٠٧	١٣١	١٢٢
بورسعيد	١٠١ر٩	٩١ر٩	٠ر٨٩	٠ر٨١	١٢١	١١٦	٩٨ر٤	٨٩ر٩	١ر٣٥	١ر٠١	١١٩	١١٥
السويس	٩٠ر٩	٩٩ر٢	٠ر٨٩	١ر٠١	١٢٢	١٤٧	٨٠ر١	٩٧ر٣	١ر٣٢	١ر٢٨	١١٥	١٤٧
دمياط	٩٧ر٩	١٠٨ر٦	١ر١٣	١ر١٢	١٥٥	١٦٢	٩٠ر٤	١٠٥ر٩	١ر٥٧	١ر٣٦	١٢٨	١٥٤
الدقهلية	٩٣ر٧	٩٦ر٧	١ر٠٤	١ر٠٢	١٤٣	١٤٧	٦٥ر٤	٩٠ر٧	١ر٠٩	١ر١٨	٩٦	١٢٤٠
الشرقية	٩١ر٤	٩٥ر٢	١ر٠١	١ر٠١	١٢٨	١٤٥	٥٤ر٣	٨٠ر٢	٠ر٨٩	١ر٠٤	٧٩	١١٩
القليوبية	١٠٣ر١	٩٤ر٣	١ر١١	١ر٠٤	١٥١	١٤٩	٦٨ر٢	٧٧ر١	١ر١١	١ر١٨	٩٨	١٢٥
كفر الشيخ	٨٠ر-	٩٤ر٣	٠ر٩٣	١ر٠٢	١٢٦	١٤٧	٤٢ر٩	٧٧ر٢	٠ر٧٤	٠ر٩٩	٦٦	١١٢
الغربية	٩٩ر٥	٩٩ر٨	١ر٠٤	١ر٠٢	١٤١	١٤٧	٦٥ر٦	٩٠ر-	١ر٠٣	١ر١٢	٩٠	١٢٨
المنوفية	١٠٦ر٤	١٠٢ر٧	١ر١٤	١ر١١	١٥٥	١٥٩	٦٨ر٧	٩٠ر١	١ر٠٧	١ر١٩	٩٥	١٢٦
البحيرة	٨٤ر١	٩٥ر-	٠ر٩٩	١ر٠٦	١٣٥	١٥٢	٤٣ر٢	٦٧ر٣	٠ر٧٧	٠ر٩٢	٦٨	١٠٥
الاسماعيلية	١٠٠ر٣	١٠٢ر-	١ر٠٥	١ر١٢	١٤٣	١٥٩	٧٣ر٣	٩١ر٨	١ر٢٢	١ر٢٦	١٠٦	١٤٤
الجيزة	٩٠ر٩	٨٨ر٩	٠ر٩٤	٠ر٩٩	١٢٩	١٤١	٦٢ر-	٧٢ر٩	٠ر٩٧	٠ر٩٩	٨٦	١١٢
بني سويف	٨٣ر٨	٨٩ر٢	٠ر٩٦	٠ر٩٩	١٣٠	١٤٢	٤٥ر٨	٥٥ر١	٠ر٧٢	٠ر٧١	٦٤	٨١
الفيوم	٦٩ر-	٧٩ر١	٠ر٨٢	٠ر٩١	١١٢	١٣١	٣٩ر١	٤٧ر٣	٠ر٦٥	٠ر٦٣	٥٧	٧٢
المنيا	٧٨ر٩	٩٠ر٣	٠ر٨٦	١ر-	١١٨	١٤٢	٣٩ر٨	٥٤ر١	٠ر٦١	٠ر٦٨	٥٤	٧٨
أسيوط	٨٤ر٨	٩٠ر٥	٠ر٩٣	٠ر٩٩	١٢٧	١٤٢	٤٠ر٦	٥٩ر٨	٠ر٦٤	٠ر٧٧	٥٧	٨٨
سوهاج	٨٢ر٥	٩١ر٦	٠ر٩٦	١ر-	١٣١	١٤٤	٤٣ر٧	٥٨ر٥	٠ر٥٤	٠ر٧٣	٤٨	٨٤
قنا	٨٦ر٧	٩٢ر٤	٠ر٩٥	٠ر٩٧	١٣٠	١٤٠	٣٨ر٥	٦٤ر٤	٠ر٦٢	٠ر٨٠	٥٥	٩١
أسوان	١٠٥ر٤	١٠٠ر٨	١ر١٦	١ر١٢	١٥٩	١٦٠	٧٦ر-	٩١ر٢	١ر٢٤	١ر١٨	١٠٩	١٢٥
البحر الأحمر	٩٩ر٧	٩٤ر٢	١ر-	٠ر٩٥	١٢٢	١٣٢	٨٧ر٨	٩٢ر٧	١ر٠٥	١ر٢٩	١٣٢	١٤٧
الوادي الجديد	١٠٢ر٢	١٠٤ر٥	١ر٣٥	١ر٢١	١٨١	١٧٦	٨٥ر٤	٩٦ر٩	١ر٦٥	١ر٢٨	١٤٥	١٥٧
مطروح	٦٦ر٢	١٠١ر٦	٠ر٨٠	١ر٢٩	١١٠	١٨٧	٢٦ر٨	٤٩ر٣	٠ر٥٣	٠ر٧٩	٤٧	٩١
شمال سيناء *	—	٩٧ر٦	—	١ر٣٢	—	١٧٤	—	٧٠ر٨	—	١ر٠٦	—	١٢١
جنوب سيناء *	—	٨٧ر٧	—	٠ر٧١	—	١٠٠	—	٣٦ر٩	—	٠ر٤٠	—	٥٧
المتوسط الحسابي	٩٢ر٦	٩٥ر٥	١ر-	١ر٠٣	١٣٧	١٥٦	٦٣ر٧	٧٦ر٧	١ر٠٣	١ر٠١	٩٠	١١٥
الانحراف المعياري	١١ر٩٨٣	٦ر٠٨٩	٠ر١١٩	٠ر١٢١	١٥ر٨٥٩	١٧ر٨٧١	٢٢ر٥٤٠	١٨ر٢٩٤	٠ر٣٥٤	٠ر٢٤٧	٢١ر٢٨٤	٢٧ر٠٠٢
معامل التباين	٠ر١٢٩	٠ر٠٦٤	٠ر١١٩	٠ر١١٧	٠ر١١٦	٠ر١١٤	٠ر٣٥٤	٠ر٢٤٠	٠ر٣٤٤	٠ر٢٤٤	٠ر٢٤٨	٠ر٢٣٥

ب- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث :

والتفاوت كان موجوداً أيضاً بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث فى الفترة قيد البحث . ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الإناث فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ :

ففى عام ١٩٧٦، كان التفاوت موجوداً : فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث بالمحافظات المختلفة بين ٨ر٢٦٪ بمحافظة مطروح و ٤ر١٠٢٪ بمحافظة القاهرة ، بفارق ٦ر٧٥٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى ثلاث محافظات (القاهرة ، الاسكندرية ، بور سعيد) إلى أكثر من ٩٥٪ ، نجد أنه قد هبط فى إحدى عشر محافظة أخرى (الشرقية ، كفر الشيخ ، البحيرة ، محافظات الوجه القبلى "ما عدا أسوان"، مطروح) عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد على صعيد الجمهورية .

أما بالنسبة لعام ١٩٨٦، فإن الموقف لم يتغير كثيراً . فالتفاوتات الاقليمية فى تعليم الإناث بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى ما زالت موجودة . فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث بالمحافظات المختلفة فى هذا العام بين ٩ر٣٦٪ بمحافظة جنوب سيناء و ٩ر١٠٥٪ بمحافظة دمياط ، بفارق ٦٩٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى محافظة السويس ودمياط والوادى الجديد إلى أكثر من ٩٥٪ ، فأنه قد أنخفض فى إحدى عشر محافظات أخرى (البحيرة ، محافظات الوجه القبلى "ما عدا أسوان"، مطروح ، شمال سيناء ، جنوب سيناء) عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد للإناث على صعيد الجمهورية .

وهكذا نرى استمرار التفاوتات الاقليمية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الاناث طوال الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) . ويؤيد ذلك الاستنتاج ما يوجد أيضاً من فوارق بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين الآخرين للإناث : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الإناث فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ .

وهذا ما تشير إليه أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات الثلاثة الخاصة بالإناث والموجودة بجدول رقم "٤" . غير أن مدى هذه

التفاوتات قد انخفض فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ . وهذا واضح فى أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين الذى انخفض فى العام المذكور أولاً بالمقارنة مع العام المذكور ثانياً .

والواقع أن مدى التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث كان أكبر من مداه بين الذكور فى الفترة ما بين عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . وهذا ما تظهره أيضاً أرقام الإنحراف المعيارى ومعاملات التباين التى ترتفع كثيراً فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور فى قيم المؤشرات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية فى العامين المذكورين سابقاً .

ج- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور والإناث:

لم تتحقق المساواة بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور والإناث ، سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو بوجه عام على الصعيد الوطنى فى الفترةالزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) :

والمقارنة بين الذكور والإناث فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى على صعيد كل محافظة على حدة سوف تمكن المرء من أن يحكم على مقدار التقدم الذى تحقق فى نهاية الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٨٦) بالمقارنة مع بدايتها (١٩٧٦) . وعلى أى الحالات يختلف الأمر من محافظة إلى أخرى . فعلى الرغم من أن هناك بوجه عام تبايناً بين الذكور والإناث فى صالح الذكور فى معدل القيد الظاهرى بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى ، إلا أن هناك فى عام ١٩٨٦ تقارباً إلى حد ما بين معدلات القيد الظاهرى للذكور بتلك الخاصة بالإناث بمحافظات القاهرة والاسكندرية وبورسعيد والسويس ودمياط . أما بالنسبة لبقية المحافظات ، فالفوارق واضحة بين الجنسين فى هذا الصدد ، وإن كانت هذه الفوارق تنخفض فى حالةمحافظات الوجه البحرى أكثر من محافظات الوجه القبلى .

كما أن المقارنة بين الذكور والإناث فى المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى على الصعيد الوطنى فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ سوف تجعل المرء يتأكد من أن معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للبنات قد ارتفع بدرجة ملموسة وإن ظل فى كثير من الأحيان دون معدل قيد البنين . ففى الوقت الذى وصل فيه المتوسط الحسابى لمعدلات قيد الذكور بالتعليم الابتدائى على الصعيد الوطنى ٦ر٩٢٪ في عام ١٩٧٦ ، نجد أنه قد وصل بالنسبة للإناث ٧ر٦٣٪

فى غير صالح الإناث . وبينما كلن هذا المتوسط بالنسبة للذكور ٥ر٩٥٪ فى عام ١٩٨٦ ، كان بالنسبة للأناث ٧ر٧٦٪ بفارق ٨ر١٩٪ فى غير صالح الإناث أيضاً . وهكذا لم تتحقق المساواة بين الذكور والإناث على المستوى الوطنى فى الالتحاق بالتعليم الابتدائى طوال الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) .

ويمكن للمرء أن يصل أيضاً الى معنى التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور والإناث ، سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى ، إذا ما قارن بين الجنسين فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ .

٣- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الحضر و/ أو الريف[٣١] :

لم يتحقق التكافؤ بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الحضر و/ أو الريف فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "٥" الذى يعطى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الحضر أو الريف فى كل محافظة على حدة فى عام ١٩٨٦ . وبدراسة أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرات الثلاثة المذكورة أعلاه فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بمناطق الحضر بالجمهورية - على سبيل المثال - بين ٥ر٤٣٪ بحضر محافظة القليوبية[٣٢] و ٢ر١٣٠٪ بحضر محافظة دمياط ، بفارق ٧ر٨٦٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى حضر تسع محافظات (الاسكندرية ، السويس ، دمياط، الغربية ، المنوفية ، الاسماعيلية ، المنيا ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) إلى ما يقرب من ٩٥٪ فاكثر ، نجد أنه قد تدنى فى حضر اثنتى عشر محافظة أخرى عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى لمناطق الحضر على صعيد الجمهورية . وهذه المحافظات هى القليوبية وكفر الشيخ والبحيرة ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا الجيزة والمنيا) ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

كما أن التكافؤ لم يتحقق بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين مناطق الريف بالجمهورية فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ . حيث تراوح بين ٩ر٥١٪ بريف محافظة البحر الأحمر و ٥ر١١١٪ بريف محافظة القليوبية، بفارق ٦ر٥٩٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى ريف خمس محافظات (دمياط والقليوبية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد) إلى أكثر من ٩٥٪ ، فإنه قد هبط فى ريف أثنتى عشر محافظة أخرى عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بالمناطق الريفية على صعيد الجمهورية . وهذه المحافظات تشمل الشرقية وكفر الشيخ والبحيرة ، ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) والبحر الأحمر وجنوب سيناء .

وهكذا رأينا وجود التفاوت سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمةالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بين حضر أو ريف كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الحضر أو سكان الريف فى عام ١٩٨٦ .

جدول "٥" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية فى عام ١٩٨٦ . وتوضح أرقامها بأن التفاوت موجود سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، وأن مدى هذا التفاوت بين مناطق الريف أكبر منه بين مناطق الحضر. وهذا ما تشير إليه بالذات أرقام معامل التباين لقيم المؤشرات المختلفة التى ترتفع فى حالة الريف بالمقارنة مع حالة الحضر .

جـــدول "٥"

معدل القيد الظاهري ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائي لكل ألف من السكان بالحضر والريف حسب المحافظة في عــام ١٩٨٦ م

(المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل التباين)

محافظة	معدل القيد الظاهري		نسبة مؤشر الانتقائية		نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	الحضر	الريف	الحضر	الريف	الحضر	الريف
القاهرة	-ر٩٣		٠٣ر١		١٢٩	
الاسكندرية	٧ر٩٤		٩٩ر٠		١٢٢	
بورسعيد	٧ر٨٩		٩٢ر٠		١١٤	
السويس	٥ر٩٧		١٨ر١		١٤٦	
دمياط	٢ر١٣٠	-ر٩٩	٤٣ر١	٢٠ر١	١٧٧	١٥٠
الدقهلية	١ر٨٩	٧ر٩١	٠١ر١	١٣ر١	١٢٦	١٤٠
الشرقية	-ر٩٤	٧ر٧٩	٠٧ر١	٩٧ر٠	١٣٣	١٢١
القليوبية	٥ر٤٣	٥ر١١١	٥٥ر٠	٥٥ر١	٦٨	١٩٤
كفر الشيخ	٩ر٨١	٤ر٨٠	٩٤ر٠	٩٩ر٠	١١٧	١٢٤
الغربية	٤ر٩٥	٧ر٨٧	٠٢ر١	٠٦ر١	١٢٨	١٣٢
المنوفية	١ر٩٥	١ر٩٣	١١ر١	١٦ر١	١٣٧	١٤٤
البحيرة	٨ر٨١	٣ر٧٨	٩٥ر٠	٠٢ر١	١١٩	١٢٧
الاسماعيلية	٨ر٩٤	١ر٩٦	١٢ر١	٢٨ر١	١٣٩	١٥٩
الجيزة	٨ر٨٧	٨ر٦٦	٠٧ر١	٨٨ر٠	١٣٣	١١٠
بني سويف	٨ر٨٠	٤ر٦٨	٩٦ر٠	٨٥ر٠	١٢٠	١٠٥
الفيوم	١ر٧٥	٥ر٥٨	٨٩ر٠	٧٦ر٠	١١٠	٩٥
المنيا	٦ر٩٤	٢ر٦٦	٠٨ر١	٨٢ر٠	١٣٥	١٠٢
أسيوط	٧ر٨٣	٧ر٧٠	٩٦ر٠	٨٨ر٠	١١٩	١١٠
سوهاج	٦ر٨٥	٦ر٦٦	٠٣ر١	٨٠ر٠	١٢٨	١٠٠
قنا	٨ر٧٧	٤ر٧٤	٩٢ر٠	٨٧ر٠	١١٥	١٠٨
أسوان	٨ر٨٤	٧ر٩٩	٠٢ر١	٢٥ر١	١٢٦	١٥٦
البحر الأحمر	٧ر٩٨	٩ر٥١	١٤ر١	٦٧ر٠	١٤٢	٨٧
الوادي الجديد	٣ر٩٨	٤ر٩٨	١٧ر١	٣٣ر١	١٥٥	١٦٨
مطروح	٥ر٦٨	٧ر٨١	٩٧ر٠	٢٤ر١	١٢٢	١٥٦
شمال سيناء	٤ر٧٦	١ر٩٢	٠٦ر١	٢٨ر١	١٣١	١٦٦
جنوب سيناء	٥ر٥٨	٨ر٦٦	٥٠ر٠	٨٣ر٠	٥٢	١٠٩
المتوسط الحسابي	٦ر٨٦	٩ر٨٠	-ر١	٠٤ر١	١٢٥	١٣٠
الانحراف المعياري	٣٧١ر١٥	١٧٢ر١٥	١٧٦ر٠	٢٢٨ر٠	٣٤٦ر٢٣	٧٦٧ر٢٧
معامل التباين	١٧٧ر٠	١٨٨ر٠	١٧٦ر٠	٢١٩ر٠	١٨٧ر٠	٢١٤ر٠

ج- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعلبم الابتدائى :

كما أن التكافؤ لم يتحقق بين الحضر والريف بين توزيع خدمة التعليم الابتدائى، سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو بوجه عام على الصعيد الوطنى :

إن المقارنة بين الحضر والريف على صعيد كل محافظة على حدة فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ سوف تمكن المرء من التعرف على مقدار ما بين الحضر والريف من تباين فى فرص التعليم الابتدائى . ومن المحافظات التى تميز الريف فيها بالحصول على معدل أعلى على القيد بالتعليم الابتدائى من الحضر : الدقهلية والقليوبية والاسماعيلية وأسوان ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء. أما بالنسبة لبقية المحافظات ، فلقد تفوق فيها الحضر على الريف فى فرص التعليم الابتدائى ما عدا محافظة البحر الأحمر التى كاد أن يتساوى فيها معدل القيد بالريف بمعدل القيد بالحضر .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك فوارق فى المتوسط الحسابى لقيم المعدل المشار إليه : فلقد بلغ هذا المتوسط فى عام ١٩٨٦ بالحضر ٦ر٨٦٪ فى حين بلغ بالريف ٩ر٨٠٪ ، بفارق ٧ر٥٪ فى غير صالح الريف .

ويمكن الوصول أيضاً إلى معنى التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى إذا ما قارن المرء بينهما فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان ، سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى ، فى عام ١٩٨٦.

٤- التفاوت بين الحضروالريف فى توزيع التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث [٣٣]:

لم تتحقق المساواة سواء بين مناطق الحضر أو الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى بين الذكور والإناث و/أو الإناث فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما تظهره أرقام جدول "٦" الذى يعطى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور والإناث بالحضر والريف فى عام ١٩٨٦ . وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) التفاوت موجود بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل محافظة وأخرى في معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور في عام ١٩٨٦ . فلقد

تراوح هذا المعدل فى هذا العام بين ٦ر٤٣٪ بحضر محافظة القليوبية و ١ر١٣٠٪ بحضر محافظة دمياط ، بفارق ٥ر٨٦٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى حضر عشر محافظات (الاسكندرية ، السويس ، دمياط ، الشرقية ، الغربية ، المنوفية ، الاسماعيلية ، المنيا ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) إلى ما يقرب من ٩٥٪ فأكثر ، نلاحظ أنه قد انخفض فى حضر اثنتى عشر محافظة أخرى عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالقيد بالتعليم الأتدائى للذكور على صعيد المناطق الحضرية بالجمهورية . وهذه المحافظات هى الدقهلية والقليوبية وكفر الشيخ والبحيرة وبنى سويف والفيوم واسيوط وقنا وأسوان ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء .

(٢) كما أن التفاوت موجود بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث ، ويظهر ذلك فى الفوارق القائمة بين حضر كل محافظة وأخرى فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل فى هذا العام بين ٤ر٤٣٪ بحضر محافظة القليوبية و ٣ر١٣٠٪ بحضر محافظة دمياط ، بفارق ٩ر٨٦٪ . وإذا كان هذا المعدل قد بلغ فى حضر خمس محافظات (السويس ، دمياط ، الغربية ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) إلى أكثر من ٩٥٪ ، فإنه تدنى فى حضر أثنى عشر محافظات أخرى عن المتوسط الحسابى لمعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث بمناطق الحضر على صعيد الجمهورية ، وتشمل هذه المحافظات : القليوبية وكفر الشيخ والبحيرة ، ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا الجيزة والمنيا) ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء .

وهكذا نلاحظ التفاوت بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو بين الإناث . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بين مناطق الحضر فى قيم مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الحضر من الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦.

جدول "٦" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان ، للذكور والإناث بالحضر فى عام ١٩٨٦ . وتؤكد الأرقام على وجود التفاوت بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أوبين الإناث في العام المذكور ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت

فى حالة الذكور أقل منه فى حالة الإناث وهذا ما تشير إليه أرقام الأنحراف المعيارى ومعامل التباين التى تنخفض فى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الإناث.

جـــــدول "٦"

معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بالحضر والريف حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) فى عـــــام ١٩٨٦م (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

المحافظة	معدل القيد الظاهرى				نسبة مؤشر الانتقائية				نسبة القيد لكل ألف من السكان			
	الحضر		الريف		الحضر		الريف		الحضر		الريف	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
القاهرة	٩٣ر٦	٩٢ر٣			١ر٠٢	١ر٠٥			١٢٩	١٢٨		
الاسكندرية	٩٦ر٨	٩٢ر٥			٠ر٩٩	٠ر٩٩			١٢٥	١٢٠		
بورسعيد	٩٠ر٥	٨٨ر٩			٠ر٩٠	٠ر٩٢			١١٤	١١٣		
السويس	٩٨ر٤	٩٦ر٥			١ر١٥	١ر٢٠			١٤٦	١٤٦		
دمياط	١٣٠ر١	١٣٠ر٣	١٠٠ر٨	٩٧ر١	١ر٤٠	١ر٤٧	١ر٠٥	١ر٤٢	١٧٦	١٧٨	١٥٥	١٤٤
الدقهلية	٨٨ر—	٩٠ر٢	٩٥ر٤	٨٧ر٨	٠ر٩٨	١ر٠٢	١ر٠١	١ر٣٠	١٢٥	١٢٧	١٤٩	١٣٢
الشرقية	٩٤ر٦	٩٣ر٥	٨٧ر—	٧١ر٨	١ر٠٦	١ر٠٨	٠ر٩٢	١ر٠٦	١٣٥	١٣٢	١٢٤	١٠٨
القليوبية	٤٣ر٦	٤٣ر٤	١٢٨ر—	٩٦ر٥	٠ر٥٢	٠ر٥٦	١ر٣٩	١ر٧٩	٦٨	٦٨	٢٠٤	١٨٢
كفر الشيخ	٨١ر٩	٨١ر٩	٨٩ر١	٧١ر—	٠ر٩٤	٠ر٩٤	٠ر٩٧	١ر٠٤	١١٩	١١٥	١٤٢	١٠٦
الغربية	٩٥ر٢	٩٥ر٦	٩٣ر٢	٨١ر٨	١ر٠١	١ر٠٤	٠ر٩٧	١ر١٧	١٢٨	١٢٧	١٤٣	١٢٠
المنوفية	٩٦ر٣	٩٣ر٩	٩٩ر٥	٨٦ر٢	١ر١١	١ر١٠	١ر٠٦	١ر٢٩	١٤١	١٣٤	١٥٦	١٣٢
البحيرة	٨٤ر٩	٧٨ر٦	٩٣ر١	٦٢ر—	٠ر٩٦	٠ر٩٥	١ر٠٦	٠ر٩٧	١٢١	١١٦	١٥٥	٩٩
الاسماعيلية	٩٥ر٧	٩٣ر٩	١٠٤ر٢	٨٧ر٥	١ر١٠	١ر١٤	١ر١٨	١ر٤٣	١٣٩	١٣٩	١٧٤	١٤٤
الجيزة	٨٩ر٧	٨٥ر٧	٨٠ر٤	٥١ر٧	١ر٠٨	١ر٠٦	٠ر٦٢	٠ر٨٢	١٣٧	١٢٩	١٢٥	٨٤
بني سويف	٨٥ر٦	٧٥ر٦	٨٧ر٦	٤٦ر٥	١ر٠٢	٠ر٩١	٠ر٩٧	٠ر٦٧	١٢٩	١١١	١٤٢	٦٨
الفيوم	٧٦ر٩	٧٢ر—	٧٦ر—	٣٨ر—	٠ر٩٢	٠ر٨٥	٠ر٨٨	٠ر٥٨	١١٧	١٠٣	١٢٨	٥٩
المنيا	٩٩ر٣	٨٩ر٤	٨٥ر٨	٤٢ر٨	١ر١٢	١ر٠٢	٠ر٩٤	٠ر٦٢	١٤٤	١٢٥	١٢٨	٦٤
أسيوط	٨٦ر٩	٨٠ر٢	٨٨ر٢	٥٠ر٨	٠ر٩٨	٠ر٩٣	٠ر٩٧	٠ر٧٤	١٢٣	١١٤	١٤٣	٧٥
سوهاج	٩٠ر—	٨٠ر٧	٨٣ر٦	٤٧ر—	١ر٠٨	٠ر٩٨	٠ر٩٠	٠ر٦٥	١٣٦	١١٩	١٢٢	٦٧
قنا	٨٠ر٧	٧٤ر٦	٨٩ر٩	٥٧ر٤	٠ر٩٦	٠ر٨٨	٠ر٩٣	٠ر٧٩	١٢١	١٠٨	١٣٦	٨٠
أسوان	٨٦ر٢	٨٣ر٣	١٠٥ر٦	٩٢ر٣	١ر٠١	١ر٠٢	١ر١٩	١ر٣٥	١٢٩	١٢٤	١٧٤	١٣٧
البحر الأحمر	٩٩ر٨	٩٧ر٦	٥٢ر٤	٥١ر٤	١ر٠٨	١ر٢٥	٠ر٥٧	٠ر٨٣	١٣٦	١٤٩	٨٢	٩٥
الوادي الجديد	٩٩ر—	٩٧ر٧	١٠٤ر٢	٩٢ر١	١ر٢١	١ر٣٠	١ر٢٦	١ر٤٦	١٥٤	١٥٦	١٨٦	١٥٠
مطروح	٨٠ر١	٥٥ر٩	١١٨ر٢	٤٢ر٦	١ر١٢	٠ر٨٢	١ر٥٥	٠ر٧٩	١٤٢	١٠٠	٢٢٧	٨٢
شمال سيناء *	٧٨ر٧	٧٢ر٩	١٢٠ر٨	٦١ر—	١ر٠٨	١ر٠٤	١ر٥٤	١ر٠٤	١٣٦	١٢٥	٢٢٨	١٠٥
جنوب سيناء *	٥٨ر٧	٥٨ر٢	١٠١ر٥	٢٨ر٥	٠ر٢٨	٠ر٦٧	١ر١٧	٠ر٥٠	٤٢	٧٦	١٦٢	٤٨
المتوسط الحسابى	٨٨ر٥	٨٤ر٥	٩٤ر٨	٦٥ر٧	١ر٠١	١ر٠١	١ر٠٦	١ر٠١	١٢٧	١٢٢	١٥٦	١٠٤
الانحراف المعيارى	١٤ر٩٦١	١٦ر٢٥٢	١٥ر٨٥٦	٢١ر٠٠٥	٠ر١٩٠	٠ر١٨١	٠ر٢٢٠	٠ر٢٤٠	٢٤ر٧٢٦	٢٢ر١١٩	٣٢ر٥٩٧	٣٤ر٤٨٦
معامل التباين	٠ر١٦٩	٠ر١٩٢	٠ر١٦٧	٠ر٣٢٠	٠ر١٨٨	٠ر١٧٩	٠ر٢٠٨	٠ر٢٣٧	٠ر١٩٥	٠ر١٨١	٠ر٢٠٩	٠ر٢٢٢

(٣) والتفاوت أيضاً موجود فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى بين الذكور والإناث على صعيد حضر كل محافظة على حدة أو بوجه عام على صعيد المناطق الحضرية بالجمهورية فى عام ١٩٨٦ .

فعلى صعيد حضر كل محافظة على حدة ، يوجد تفاوت بين الذكور والأناث فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، ويظهر ذلك بينهما من فوارق فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى، وعلى كل حال تأتى الفوارق بوجه عام فى صالح الذكور باستثناء (أ) حضر محافظة الدقهلية التى يرتفع فيها معدل قيد الإناث عن معدل قيد الذكور و(ب) حضر محافظة كفر الشيخ الذى تساوى فيه معدل قيد الذكور بمعدل قيدالإناث و (ج) حضر محافظات دمياط والقليوبية والغربية وجنوب سيناء التى كاد أن يتساوى فى كل منها معدل قيد الذكور بمعدل قيد الإناث .

وحتى على الصعيد الوطنى ، التباين واضح بين ذكور الحضر وإناثه ، ولكن فى صالح الذكور . فلقد بلغ المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى الحضر ٥ر٨٨٪ بالنسبة للذكور و ٥ر٨٤٪ بالنسبة للإناث ، بفارق ٤٪ فى غير صالح للإناث .

كما أنه بالمقارنة بين ذكور الحضر وإناثه فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ ، يمكن للمرء أن يستنتج أيضاً بأن التكافؤ لم يتحقق بين ذكور الحضر وإناثه فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) التفاوت موجود بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور ، ويظهر ذلك فى الفوارق الموجودة بين ريف كل محافظة وأخرى فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الأبتدائى للذكور فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل العام بين ٤ر٥٢٪ بريف محافظة الأحمر و ١٢٨٪ بريف محافظة القليوبية، بفارق ٦ر٧٥٪ . وفى الوقت الذى بلغ فيه هذا المعدل أكثر من ٩٥٪ فى ريف عشر محافظات (دمياط ، الدقهلية ، القليوبية ، المنوفية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد، مطروح ، شمال سيناء ، جنوب سيناء) . نجد أنه تدنى في ريف عشر محافظات أخرى عن ٩٠٪ ، وهذه المحافظات هى الشرقية وكفر

الشيخ ومحافظات الوجه القبلى (ماعدا أسوان) والبحر الأحمر .

(٢) والتفاوت موجود أيضاً بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائيين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل محافظة وأخرى فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل فى هذا العام بين ٥ر٢٨٪ بريف محافظة جنوب سيناء و ١ر٩٧٪ بريف محافظة دمياط، بفارق ٦ر٨٦٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فى ريف محافظتى دمياط والقليوبية فقط إلى أكثر من ٩٥٪ ، نجد أنه قد انخفض فى ريف أثنى عشر محافظة أخرى (البحيرة ومحافظة الوجه القبلى "ما عدا أسوان" والمحافظات الصحراوية "ما عدا الوادى الجديد) عن المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث بمناطق ريف الجمهورية.

وهكذا رأينا تفاوتا بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو بين الإناث. ويمكن أن يصل المرء أيضاً إلى هذا الأستنتاج إذا ما قارن بين ريف كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين الآخرين: نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الأبتدائى لكل ألف من سكان الريف من الذكور والإناث فى عام ١٩٨٦ .

يعطى جدول "٦" أيضاً الأنحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان ، الذكور والإناث بالريف فى عام ١٩٨٦ . وتظهر الأرقام وجود التفاوت بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو الإناث . ولكن مدى هذا التفاوت فى حالة الذكور أقل من مداه فى حالة الإناث. وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات الثلاثة ، التى تنخفض فى حالة ذكور الريف بالمقارنة مع حالة الإناث .

(٣) والتفاوت أيضاً موجود فى توزيع التعليم الابتدائى بين الذكور والإناث ، سواء على صعيد ريف كل محافظة على حدة أو بوجه عام على صعيد المناطق الريفية بالجمهورية فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد كل محافظة على حدة ، يوجد تفاوت بين الذكور والإناث في

توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، ويتضح ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى قيم معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ ، وتأتى الفوارق على أى حال فى غير صالح الإناث . وعلى الرغم من أن هذه الفوارق تختلف من محافظة إلى أخرى، إلا أنها تكون أقل فى ريف محافظات الوجه البحرى بالمقارنة مع ريف محافظة الوجه القبلى ومحافظات الصحراء .

وحتى على الصعيد الوطنى ، التفاوت موجود بين ذكور الريف وإناثه فى المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ ، ولكن يأتى التفاوت فى غير صالح الإناث . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٨ر٩٤٪ فى حالة الذكور ، نجده قد بلغ ٧ر٦٥٪ فى حالة الإناث ، بفارق ١ر٢٩٪ فى غير صالح الإناث .

ومن جهة أخرى تظهر المقارنة أيضاً بين ذكور الريف وإناثه سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على صعيد المناطق الريفية بالجمهورية فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان – كما فى جدول "٦" – مقدار ما بين الجنسين (الذكور والإناث) بالريف من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ .

ج– التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور :

لقد رأينا من قبل وجود التفاوت سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور فى عام ١٩٨٦ ، ولكن مدى هذا التفاوت بين مناطق الحضر أقل من مداه بين مناطق الريف . وهذا ما تشير إليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم كل مؤشر من المؤشرات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية – كما فى جدول "٦" – التى انخفضت فى حالة ذكور الحضر بالمقارنة مع حالة ذكور الريف .

كما أن عدم التكافؤ فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين ذكور الحضر وذكور الريف كان موجوداً سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى:

فعلى صعيد كل محافظة على حدة ، يظهر عدم التكافؤ فيما يوجد من فوارق بين ذكور الحضر وذكور الريف فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الأبتدائى فى عام ١٩٨٦، ولكن تأتى هذه الفوارق في صالح ذكور الحضر في محافظات دمياط

والشرقية والغربية والجيزة والفيوم والمنيا وسوهاج والبحر الأحمر . أما بالنسبة لبقية المحافظات ، فإن الفوارق تأتى فى صالح ذكور الريف .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك فوارق بين ذكور الحضر وذكور الريف فى المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى صالح ذكور الريف . فإذا كان هذا المتوسط قد بلغ ٨ر٩٤٪ فى حالة ذكور الريف ، فإنه قد بلغ ٥ر٨٨٪ فى حالة ذكور الحضر ، بفارق ٣ر٦٪ فى غير صالح ذكور الحضر .

كما أن المقارنة بين ذكورالحضر وذكور الريف ، سواء على صعيد كل محافظة على حدة أوعلى الصعيد الوطنى ، فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور فى الحضر والريف فى عام ١٩٨٦ تشير أيضاً إلى وجود التفاوت بينهما فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى .

د- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث :

لقد رأينا أيضاً من قبل وجود التفاوت سواء كان مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث فى عام ١٩٨٦ ، غير أن مدى هذا التفاوت بين مناطق الريف كان أكبر من مداه بين مناطق الحضر . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم كل مؤشر من المؤشرات الثلاثة المستخدمة فى الدراسة الحالية ، كما فى جدول "٦" التى ترتفع فى حالة إناث الريف بالمقارنة مع حالة إناث الحضر .

كما أن التفاوت موجوداً أيضاً بين إناث الحضر وإناث الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى :

فعلى صعيد كل محافظة على حدة ، يوجد فارق بين إناث الحضر وإناث الريف فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ ولكن هذا الفارق يكون فى صالح إناث الريف فى محافظتى القليوبية وأسوان . أما بالنسبة لبقية المحافظات ، فلقد جاء هذا الفارق فى صالح إناث الحضر .

وحتى على الصعيد الوطنى ، يوجد فارق بين إناث الحضر وإناث الريف المتوسط الحسابى لمعدلات القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ ، ولكن يأتى هذا الفارق فى صالح إناث الحضر . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٥ر٨٤٪ في حالة إناث الحضر ، كان قد بلغ ٧ر٦٥٪ في حالة إناث الريف ، بفارق

٨ر ١٨٪ فى صالح إناث الحضر .

كما تشير أيضاً الفوارق بين إناث الحضر وإناث الريف فى نسبة بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الإناث بالحضر والريف فى عام ١٩٨٦ ، إلى وجود التفاوت بينهن فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء على صعيد كل محافظة على حدة أوعلى الصعيد الوطنى .

الخلاصـــــــــــــة :

وهكذا أتضح لنا بأن المساواة لم تتحقق حتى عام ١٩٨٦ بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) :

– فالتفاوت كان موجوداً بين المحافظات فى مدى تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائى. فكما رأينا ، لم يصل إلى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى "٩٥٪ فأكثر" ، الكثير من المحافظات . فلقد وصل إلى هذا المعدل الذكور والإناث فى محافظات السويس ودمياط والاسماعيلية والوادى الجديد ، والذكور فقط فى محافظات الاسكندرية والدقهلية والشرقية والغربية والمنوفية والبحيرة وأسوان ومطروح وشمال سيناء.

وإذا أخذ فى الاعتبار متغير الحضر والريف مع تغير الجنس ، فلقد وصل إلى معدل القيد المشار إليه الذكور والإناث فى حضر محافظات السويس ودمياط والغربية والبحر الأحمر ، والذكور فقط فى حضر محافظات الاسكندرية والشرقية والاسماعيلية والمنيا ومطروح ، والإناث فقط فى حضر محافظة الوادى الجديد . كما وصل إليه الذكور والإناث فى ريف محافظتى دمياط والقليوبية ، والذكور فقط فى ريف محافظات الدقهلية والغربية والاسماعيلية وأسوان والوادى الجديد ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء(٣٤) .

– كما أن التكافؤ لم يتحقق حتى العام المذكور أعلاه بين المحافظات أو بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور أو بين الإناث .

– والتكافؤ لم يتحقق أيضاً فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى على صعيد كل محافظة على حدة بين الذكور والإناث ، وبين الحضر والريف وبين الذكور والإناث بالحضر وبين الذكور والإناث بالريف ، وبين ذكور الحضر وذكور الريف ، وبين إناث الحضر

وإناث الريف .

وكما رأينا فلقد جاء التفاوت بين الذكور والإناث فى صالح الذكور فى كل المحافظات ، وجاء التفاوت بين الحضر والريف فى صالح الريف فى محافظات الدقهلية والقليوبية والاسماعيلية وأسوان ومطروح وشمال سيناء وجنوب سيناء وفى صالح الحضر فى بقية محافظة الجمهورية . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وإناثه فى صالح الذكور فى حضر كل المحافظات ما عدا (أ) حضر محافظة الدقهلية حيث جاء التفاوت فى صالح الإناث و (ب) حضر خمس محافظات (كفر الشيخ ، دمياط ، القليوبية ، الغربية جنوب سيناء) حيث تساوى أو يكاد قيد الذكور بمعدل الإناث . وجاء التفاوت بين ذكور الريف وإناثه فى صالح الذكور وجاء التفاوت بين ذكو الحضر وذكور الريف فى صالح ذكور الريف ، وجاء التفاوت بين إناث الحضر وإناث الريف فى صالح إناث الحضر ما عدا محافظتى القليوبية وأسوان .

ثانياً : التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الاعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) :

١- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم تتحقق المساواة بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى الفترة الزمنية قيد البحث.(١٩٧٦-١٩٨٦) ، ويظهر عدم التكافؤ بينهما فيما يوجد من فوارق بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين:نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان فى عام ١٩٧٦ و١٩٨٦.جدول "٧" يعطى قيم هذين المؤشرين فى العامين المذكورين. وباستقراء أرقامه يمكن للمرء أن يستنتج ما يلى:

فى عام ١٩٧٦ ، كان التفاوت موجوداً بين المحافظات فى توزيع خدمةالتعليم الإعدادى . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بالمحافظات المختلفة فى هذا العام بين ٤٠ر. بمحافظة مطروح و ١٫٧٠ بمحافظة بور سعيد ، بفارق ١٫٣٠ . كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بين ١٤ بالمحافظة المذكورة أولاً و٦٣ بالمحافظة المذكورة ثانية ، بفارق ٤٩ فى كل ألف من السكان . وفى الوقت الذى تميزت فيه سبع محافظات (المحافظات الحضرية الأربعة ، الاسماعيلية ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) بالحصول على أى النسب بالمقارنة مع المحافظات الآخرى ، نجد هناك أثنى عشر محافظة أخرى قد انخفض فيها النسب عن المتوسط الحسابى لقيم هذين المؤشرين على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظة هى الشرقية والقليوبية وكفر الشيخ ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ، ومطروح .

جـــــــدول "٧"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان حسب المحافظة فى عامى ١٩٧٦ ـ ١٩٨٦م

(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

المحافظة	نسبة مؤشر الانتقائية		نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦
القاهرة	٥١ر١	١٥ر١	٥٦	٥٢
الاسكندرية	٣١ر١	١٨ر١	٤٨	٥٥
بورسعيد	٧٠ر١	٠٦ر١	٦٣	٤٩
السويس	٢٣ر١	١٣ر١	٤٥	٥٣
دمياط	١٨ر١	١٦ر١	٤٤	٥٣
الدقهلية	٠٩ر١	٠٨ر١	٤١	٥٠
الشرقية	٩٨ر٠	٠٥ر١	٣٦	٤٩
القليوبية	–ر١	٠٥ر١	٣٧	٤٩
كفر الشيخ	٧٤ر٠	٩٩ر٠	٢٧	٤٦
الغربية	١٢ر١	٠٤ر١	٤٢	٤٨
المنوفية	٠٨ر١	١١ر١	٤٠	٥١
البحيرة	٧٤ر٠	٩٤ر٠	٢٧	٤٤
الاسماعيلية	٢٦ر١	٢٠ر١	٤٧	٥٦
الجيزة	٩٠ر٠	٨٤ر٠	٣٣	٣٩
بني سويف	٦٤ر٠	٧٨ر٠	٢٤	٣٦
الفيوم	٦١ر٠	٧٣ر٠	٢٣	٣٤
المنيا	٦٣ر٠	٧٤ر٠	٢٣	٣٤
أسيوط	٧٤ر٠	٨٦ر٠	٢٧	٤٠
سوهاج	٦٧ر٠	٩٠ر٠	٢٥	٤٢
قنا	٧٤ر٠	٩٣ر٠	٢٧	٤٣
أسوان	١٧ر١	٢٥ر١	٤٣	٥٨
البحر الأحمر	٦٧ر١	٠٥ر١	٦٠	٥٠
الوادي الجديد	٤٣ر١	٥٤ر١	٥٣	٧٢
مطروح	٤٠ر٠	٧٣ر٠	١٤	٣٤
شمال سيناء	—	٢٩ر١	—	٥٨
جنوب سيناء	—	٣٣ر٠	—	١٩
المتوسط الحسابي	٠٢ر١	–ر١	٣٨	٤٧
الانحراف المعياري	٢٤٤ر٠	٢٣٠ر٠	٧١٦ر١٢	٢٦٨ر١٠
معامل التباين	٢٣٧ر٠	٢٣٠ر٠	٣٣٥ر٠	٢١٨ر٠

وفى عام ١٩٨٦، لم يتغير الموقف كثيراً ، فلقد استمر التباين بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية فى هذا العام بالمحافظات المختلفة بين ٣٣ر. وبمحافظة جنوب سيناء و ٥٤ر١ بمحافظة الوادى الجديد، بفارق ٢١ر١، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بين ١٩ بالمحافظة المذكورة أولاً و٧٢ بالمحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق٥٣ فى كل ألف من السكان . وإذا كان هناك خمس محافظات (الاسكندرية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد ، شمال سيناء) قد تميزت بالحصول على أعلى النسب فى موشر الدراسة الحالية ، فإن هناك إحدى عشر محافظة أخرى قد هبطت فيها هذه النسب دون المتوسط الحسابى على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظات هى كفر الشيخ والبحيرة ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ومطروح وجنوب سيناء .

وهكذا يمكن للمرء أن يستنتج وجود التفاوت بين المحافظات في توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث أو فى نهايتها . وهذا ما يظهره أيضاً جدول "٧" الذى يعطى الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين: نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت قد انخفض فى نهاية الفترة الزمنية قيد البحث بالمقارنةمع بدايتها . وهذا ما يشير اليه الانخفاض الذى طرأ على أرقام كل من الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ .

٢- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث :

لم تتحقق المساواة بين محافظات الجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) . وهذا ما يظهره جدول "٨" الذى يعطى قيم المؤشرين : نسبة الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان المحافظة والجنس (ذكور/إناث) فى عامى ١٩٧٦و١٩٨٦ وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور:

لم يتحقق التكافؤ بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور فى الفترة الزمنية قيد البحث ، ويظهر ذلك فيما يوجد بين فوارق بين كل محافظة

جـــــــــــــدول "٨"

نسبة موشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) فى عامـــــــــى ١٩٧٦ و ١٩٨٦م (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

محافظـــــــة	الذكـــــــور				الاـــــــات			
	نسبة موشـــر الانتقائيـــة		نسبة القيد لكل ألف من السكـان		نسبة موشـــر الانتقائيـــة		نسبة القيـــد لكل ألف من السكان	
	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦	١٩٧٦	١٩٨٦
القاهـــــــرة	١ر٢٥	٠ر٩٨	٦٠	٥٤	١ر٩٩	١ر٤٠	٥٢	٥٣
الاســـــكندرية	١ر٠٥	١ر٠٢	٥٠	٥٦	١ر٧٧	١ر٤٤	٤٧	٥٤
بورسعيـــــد	١ر٢٦	٠ر٨٨	٦٥	٤٩	٢ر٣١	١ر٣٢	٦٠	٤٩
السويـــــس	١ر١١	١ر–	٥٣	٥٥	١ر١٠	١ر٣٤	٣٧	٥١
دميـــــاط	٠ر٩٧	٠ر٩٥	٤٦	٥٢	١ر٥٧	١ر٤٧	٤١	٥٥
الدقهليـــــة	١ر١٢	١ر٠١	٥٣	٥٥	١ر٠٤	١ر١٩	٢٧	٤٥
الشـــــرقية	١ر٠٦	١ر٠٦	٥٠	٥٨	٠ر٨٢	١ر٠٤	٢٢	٣٩
القليوبيـــــة	١ر٠٥	١ر٠١	٥٠	٥٥	٠ر٨٨	١ر١٠	٢٣	٤١
كفر الشـــــيخ	٠ر٨٤	١ر٠٤	٤٠	٥٧	٠ر٥٧	٠ر٩٣	١٥	٣٥
الغربيـــــة	١ر١٦	١ر٠١	٥٥	٥٥	١ر٠٧	١ر٠٧	٢٨	٤٠
المنوفيـــــة	١ر١٩	١ر١٠	٥٧	٦٠	٠ر٨٧	١ر١٢	٢٣	٤٢
البحيـــــرة	٠ر٨٢	١ر٠٣	٢٩	٥٧	٠ر٦٠	٠ر٨١	١٦	٣١
الاســـــماعيلية	١ر٢٤	١ر١٤	٥٩	٦٢	١ر٣١	١ر٣٠	٣٤	٤٩
الجيـــــزة	٠ر٨٩	٠ر٨٤	٤٢	٤٦	٠ر٩٢	٠ر٨٤	٢٤	٣٢
بني ســـــويف	٠ر٧٢	٠ر٩٢	٢٤	٥٠	٠ر٥١	٠ر٥٨	١٣	٢٢
الفيـــــوم	٠ر٦٤	٠ر٨٢	٣١	٤٥	٠ر٥٥	٠ر٥٦	١٤	٢١
المنيـــــا	٠ر٧١	٠ر٨٩	٢٤	٤٩	٠ر٤٧	٠ر٥٢	١٢	٢٠
أســـــيوط	٠ر٨٣	٠ر٩٨	٢٩	٥٣	٠ر٥٥	٠ر٦٨	١٥	٢٦
ســـــوهاج	٠ر٨٣	١ر١٠	٢٩	٦٠	٠ر٤٠	٠ر٦٢	١٠	٢٣
قنـــــا	٠ر٩٢	١ر٠٨	٤٤	٥٩	٠ر٣٩	٠ر٧٠	١٠	٢٦
أســـــوان	١ر٣٢	١ر٢٦	٦٣	٦٩	٠ر٩٠	١ر٢٤	٢٤	٤٦
البحر الأحمـــر	١ر٣٨	٠ر٩٠	٦٦	٤٩	٢ر٠٧	١ر٤١	٥٤	٥١
الوادى الجديـــد	١ر٤٣	١ر٤٢	٦٧	٨٠	١ر٥٢	١ر٦٧	٣٩	٦٣
مطـــــروح	٠ر٤٣	٠ر٨٥	٢٠	٤٨	٠ر٣٧	٠ر٤٨	٩	١٨
شمال سيناء*	—	١ر٣٦	—	٧٤	—	١ر٠٩	—	٤١
جنوب سيناء*	—	٠ر٤٢	—	٢٤	—	٠ر٢٠	—	١٢
المتوسط الحسابي	١ر٠١	١ر–	٤٨	٥٥	١ر٠٤	١ر٠١	٢٧	٣٨
الانحراف المعيارى	٠ر٢٥٢	٠ر١٨٣	١٢ر٠٤٧	١٠ر١٠١	٠ر٥٦٨	٠ر٣٦٩	١٤ر٧٩٩	١٣ر٤١٤
معامل التبايـن	٠ر٢٥٠	٠ر١٨٣	٠ر٢٥١	٠ر١٨٤	٠ر٥٤٦	٠ر٣٦٥	٠ر٥٤٨	٠ر٣٥٢

وأخرى فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ :

ففى عام ١٩٧٦ ، كان التفاوت موجوداً ، فلقد تراوحت نسبة المؤشر الانتقائية بالمحافظات المختلفة للذكور فى هذا العام بين ٤٣ر. بمحافظة مطروح و ٤٣ر١ بمحافظة الوادى الجديد ، بفارق ٠ر١، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور بين ٢٠ بالمحافظة المذكورة أولاً و٦٧ بالمحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٤٧ فى كل ألف من السكان الذكور . وفى الوقت الذى تميزت فيه ست محافظات (القاهرة ، بورسعيد ، الاسماعيلية ، أسوان ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع المحافظات الأخرى ، نجد أن هناك إحدى عشر محافظة أخرى قد أنخفضت فيها النسب عن المتوسط الحسابى لقيم هذين المؤشرين على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظات هى دمياط وكفر الشيخ والبحيرة ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ومطروح .

وحتى فى عام ١٩٨٦ ،. كان التفاوت موجوداً بين المحافظات فى توزيع التعليم الإعدادى ، فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للذكور فى هذا العام بين ٤٣ر. بمحافظة جنوب سيناء و ٤٢ر١ بمحافظة الوادى الجديد ، بفارق ٩٩ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور بين ٢٤ بالمحافظة المذكورة أولاً و٨٠ بالمحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٥٦ فى كل ألف من السكان الذكور . وقد حصلت ثلاث محافظات (أسوان ، الوادى الجديد ، شمال سيناء) على أعلى النسب بالمقارنةمع المحافظات الأخرى . وفى الوقت نفسه نجد أن هناك عشر محافظات أخرى تنخفض فيها النسب عن المتوسط الحسابى لقيم المؤشرين المذكورين سابقاً على الصعيد الوطنى وهذه المحافظات تضم القاهرة وبورسعيد ودمياط والجيزة وبنى سويف والفيوم والمنيا وأسيوط والبحر الأحمر ومطروح وجنوب سيناء .

وهكذا رأينا استمرار التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور طوال الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) . وهذا ما يظهره جدول "٨" الذى يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين :نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦. ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور قد انخفض في نهاية الفترة الزمنية قيد البحث بالمقارنة مع

بدايتها . وهذا ما يعنيه الانخفاض الذى طرأ على كل من الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين المذكورين فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ .

ب- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث :

لم يتحقق التكافؤ بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث فى الفترة الزمنية قيد البحث ، ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث فى عام ١٩٧٦ و ١٩٨٦ :

ففى عام ١٩٧٦ ، كان التفاوت موجوداً . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للإناث بالمحافظات المختلفة فى هذا العام بين ٣٧ر-. بمحافظة مطروح و ٣١ر٢ بمحافظة بورسعيد ، بفارق ٩٤ر١ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث بين ٩ بالمحافظة المذكورة أولاً و٦٠ بالمحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٥١ فى كل ألف من السكان الإناث . وفى الوقت الذى حصلت فيه ثمانى محافظات (القاهرة ، الاسكندرية، بورسعيد، السويس ، دمياط ، الاسماعيلية ، البحر الأحمر ، الوادى الجديد) على أعلى النسب بالمقارنة مع المحافظات الأخرى ، كانت هناك أربعة عشر محافظة أخرى تنخفض فيها النسب عن المتوسط الحسابى لقيم هذين المؤشرين على الصعيد الوطنى . هذه تشمل محافظات الوجهين : البحرى (ما عدا دمياط والقليوبية والغربية والاسماعيلية) والقبلى ، بالإضافة إلى محافظة مطروح .

وحتى فى عام ١٩٨٦ ، كان التفاوت موجوداً بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للإناث فى هذا العام بين ٢٠ر. بمحافظة جنوب سيناء و٦٧ر١ بمحافظة الوادى الجدد ، بفارق ٤٧ر١ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث بين ١٢ بالمحافظة المذكورة أولاً و٦٣ بالمحافظة ثانياً ، بفارق ٥١ فى كل ألف من السكان الإناث . وقد تميزت ثمانى محافظات بالحصول على النسب بالمقارنة مع المحافظات الأخرى . وهذه المحافظات هى نفسها التى حصلت على أعلى النسب فى عام ١٩٧٦. وفى الوقت نفسه كانت هناك إحدى عشر محافظة أخرى تهبط فيها النسب دون المتوسط الحسابى لقيم كل مؤشر على الصعيد الوطنى . وهذه المحافظات تضم محافظتى كفر الشيخ والبحيرة من الوجه البحرى ومحافظة الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ومحافظتى مطروح وجنوب سيناء من الصحراء .

وهكذا رأينا وجود التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث خلال الفترة الزمنية قيد البحث . وهذا ما يظهره أيضاً جدول "٨" الذى يعطى الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم الموشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث فى عامى ١٩٧٦ و ١٩٨٦ . وتشير أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى نفس الوقت إلى أن مدى التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث قد انخفض فى نهاية الفترة الزمنية قيد البحث بالمقارنة مع بدايتها . وكما نرى فى الجدول المذكور ،فلقد انخفض الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ . غير أن مدى التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى كان أكبر فى حالة الاناث بالمقارنة مع حالة الذكور . وهذا ما تظهره أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى تعتبر أكبر فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور سواء فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث ١٩٧٦ أو فى نهايتها ١٩٨٦ .

ج- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور والإناث :

لم يتحقق التماثل أو المساواة بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور والإناث سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى خلال الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) :

فعلى صعيد كل محافظة على حدة ، كانت هناك فوارق بين الذكور والإناث فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور أو الإناث فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث وفى نهايتها ، وجاءت الفوارق بوجه عام ١٩٧٦ فى غير صالح الإناث . ولقد كان هذا أيضاً هو واقع الحال فى عام ١٩٨٦ ، ولكن باستثناء (أ) محافظة بورسعيد التى تساوت فيها نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور ، بتلك الخاصة بالإناث ، و (ب) محافظة دمياط والبحر الأحمر اللتين تميزتا بوجود فوارق ضئيلة بين الذكور والإناث فى صالح الإناث .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك أيضاً تباين الذكور والإناث فى المتوسط الحسابى لنسب القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث ١٩٧٦ وفى نهايتها ١٩٨٦ . فلقد وصل المتوسط الحسابى لنسب القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٧٦ إلى ٤٨ فى حالة الذكور و٢٧ فى حالة الإناث ، بفارق ٢١ في صالح الذكور ، في حين وصل هذا المتوسط في عام ١٩٨٦

الى ٥٥ فى حالة الذكور و٣٨ فى حالة الإناث بفارق ١٧ فى صالح الذكور أيضاً . صحيح جاءت الفوارق بين الجنسين فى غير صالح الإناث فى بداية الفترة الزمنية قيد البحث وفى نهايتها ، ومع ذلك فإن هذا الفوارق بين الجنسين كما رأينا قد انخفضت فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٧٦ . وعلى أى حال فإن ذلك يدل على أن تقدماً قد حدث فى عملية قيد البنات بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسى خلال الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٧٦-١٩٨٦) بالمقارنة مع الذكور .

٣- التفاوت بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الحضر و / أو الريف(٣٥):

لم تتحقق المساواة بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الحضر و/ أو الريف فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يشير اليه جدول "٩" الذى يعطى قيم المؤشرين:نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الحضر أو الريف ، فى عام ١٩٨٦ . وباستقراء أرقام الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، ويظهر ذلك فيما من فوارق بين حضر كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين المذكورين أعلاه فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمناطق الحضر فى هذا العام بين ٥٠ر. بحضر محافظة جنوب سيناء و٤٣ر١ بحضر محافظة دمياط ، بفارق ٩٣ر. ،كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الحضر بين ٢٩ بحضر المحافظة المذكورة أولاً و٧٩ بحضر المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٥٠ فى كل ألف من سكان الحضر .وقد تميز حضر أربع محافظات (دمياط ، الشرقية، سوهاج ، شمال سيناء) بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع حضر المحافظات الأخرى . ومع ذلك ، فهناك حضر أربعة عشر محافظة أخرى تهبط فيها النسب عن المتوسط الحسابى لقيم هذين المؤشرين على الصعيد الوطنى ، تشمل بالإضافة إلى المحافظات الحضرية الأربعة : محافظات الدقهلية والقليوبية والغربية ، والاسماعيلية من الوجه البحرى والجيزة والفيوم والمنيا من الوجه القبلى والبحر الأحمر ومطروح وجنوب سيناء من المحافظات الحدودية .

جـــــدول "٩"

نسبة موشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر والريف حسب المحافظة فى عام ١٩٨٦ (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مؤشـــر	نسبة مؤشـر الانتقائيـة		نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	الحضـر	الريـف	الحضـر	الريـف
القاهـرة	٠ر٩٣		٥٢	
الاسـكندرية	٠ر٩٨		٥٤	
بورسـعيد	٠ر٨٧		٤٩	
السويـس	٠ر٩٤		٥٢	
دميـاط	١ر٤٣	١ر٢٣	٧٩	٤٤
الدقهليـة	١ر٠٣	١ر٢٤	٥٧	٤٤
الشـرقية	١ر٢٩	١ر٠٩	٧٢	٣٩
القليوبيـة	٠ر٩٨	١ر١٦	٥٥	٤١
كفر الشـيخ	١ر٠٨	١ر –	٦٠	٣٦
الغربيـة	٠ر٩٩	١ر١٥	٥٥	٤١
المنوفيـة	١ر٠٥	١ر٢٠	٥٨	٤٦
البحيـرة	١ر١٦	٠ر٩٩	٦٤	٣٥
الاسـماعيلية	١ر٠٢	١ر٥٠	٥٦	٥٣
الجيـزة	٠ر٨٦	٠ر٦٩	٤٨	٢٤
بني سويـف	١ر٢٢	٠ر٦٨	٦٧	٢٤
الفيـوم	٠ر٩٥	٠ر٧٤	٥٢	٢٦
المنيـا	١ر٠١	٠ر٧٦	٥٦	٢٧
اسـيوط	١ر٠٧	٠ر٨٣	٥٩	٣٠
سـوهاج	١ر٣٣	٠ر٧٩	٧٤	٢٨
قنـا	١ر١٣	٠ر٩٢	٦٣	٣٣
اسـوان	١ر٠٦	١ر٥٠	٥٩	٥٣
البحر الأحمـر	٠ر٩٧	٠ر٨٣	٥٣	٢٧
الوادي الجديـد	١ر١٣	٢ر٠٨	٦٢	٧٦
مطـروح	٠ر٨٧	٠ر٤٥	٤٨	١٦
شمال سـيناء	١ر٢٤	١ر٠٨	٦٩	٣٨
جنوب سـيناء	٠ر٥٠	٠ر٣٣	٢٩	١١
المتوسط الحسابـي	١ر٠٤	١ر٠٢	٥٨	٣٦
الانحراف المعيـاري	٠ر١٧٩	٠ر٣٧٦	٩ر٧٥٦	١٢ر٧٤١
معامل التبايـن	٠ر١٧٢	٠ر٣٦٩	٠ر١٦٨	٠ر٣٨٢

ب- التفاوت بين التكافؤ بين الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى، ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين ريف كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمناطق الريف فى هذا العام بين ٣٣ر. بريف محافظة جنوب سيناء و٨.ر٢ بريف محافظة الوادى الجديد ، بفارق ٧٥ر١ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف بين ١١ بريف المحافظة المذكورة أولاً و ٧٦ بريف المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٦٥ فى كل ألف من سكان الريف . وفى الوقت الذى تميز فيه ريف خمس محافظات (دمياط ، الدقهلية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد) بالحصول على أعلى النسب فى المؤشرين المذكورين ، نجد أن هناك ريف أثنى عشر محافظة أخرى تنخفض فيها هذه النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الريفية بالجمهورية . وهذه المحافظات هى كفر الشيخ والبحيرة من الوجه البحرى ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) والبحر الأحمر ومطروح وجنوب سيناء من المحافظات الصحراوية .

وهكذا نلاحظ بأن التفاوت موجود سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يشير إليه أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ،بالحضر والريف ، فى عام ١٩٨٦ . ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت بين مناطق الريف أكبر منه بين مناطق الحضر . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى تبدو أكبر فى حالة الريف بالمقارنة مع حالة الحضر .

ج- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم يتحقق التكافؤ بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الأعدادى سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو بوجه عام على الصعيد الوطنى ، ويظهر ذلك فيما يوجد بين الحضر والريف من فوارق فى نسبة بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ :

إنه بالمقارنة بين الحضر والريف على صعيد كل محافظة على حدة فى النسبة المشار اليها ، يتضح بأن هناك فوارق بينهما فى خدمة التعليم الإعدادى ، ولكن تأتى الفوارق فى كل المحافظات فى صالح الحضر ، ولكن المحافظة الوحيدة التى جاءت فيها الفوارق في صالح الريف هى محافظة البحر الأحمر .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك فوارق بين الحضر والريف فى المتوسط الحسابى لنسب القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٥٨ فى حالة مناطق الحضر نجد أنه بلغ ٣٦ فى حالة مناطق الريف ، بفارق ٢٢ فى كل ألف من السكان فى صالح مناطق الحضر .

٤- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث [٣٦] :

لم تتحقق المساواة سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/ أو الإناث . وهذا ماتظهره أرقام جدول "١٠" الذى يعطى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ، للذكور ،الإناث بالحضر والريف ، فى عام ١٩٨٦ . وباستقراء أرقام الجدول المذكور يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور/ أو الإناث :

(١) لم تتحقق المساواة بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبةمؤشر الانتقائية للذكور بمناطق الحضر فى هذا العام بين ٥٠ر٠ بحضر محافظة جنوب سيناء و ٥٣ر١ بحضر محافظة سوهاج ، بفارق ٠٣ر١، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر من الذكور بين ٢٩ بحضر المحافظة المذكورة أولاً و ٨٩ بحضر المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٦٠ فى كل ألف من سكان الحضر من الذكور . وقد تميز الحضر فى أربع محافظات (الشرقية،بنى سويف ، سوهاج ، شمال سيناء) بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع حضر المحافظات الأخرى ، تشمل بالإضافة إلى المحافظات الحضرية الأربعة : محافظات الدقهلية ، والقليوبية والغربية والمنوفية والاسماعيلية والجيزة والفيوم والبحر الأحمر وجنوب سيناء .

(٢) كما لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للإناث بمناطق الحضر فى هذا العام بين ٥٠ر٠ بحضر محافظة جنوب سيناء و٦٩ر١ بحضر محافظة دمياط ، بفارق ١٩ر١ ، كما

جـــــــــــدول "١٠"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الحضر والريف حسب المحافظة والجنس (ذكور /إناث) فى عام ١٩٨٦ م
(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

المحافظة	نسبة مؤشر الانتقائية: الحضر – ذكور	نسبة مؤشر الانتقائية: الحضر – إناث	نسبة مؤشر الانتقائية: الريف – ذكور	نسبة مؤشر الانتقائية: الريف – إناث	نسبة القيد لكل ألف من السكان: الحضر – ذكور	نسبة القيد لكل ألف من السكان: الحضر – إناث	نسبة القيد لكل ألف من السكان: الريف – ذكور	نسبة القيد لكل ألف من السكان: الريف – إناث
القاهرة	٠ر٨٩	٠ر٩٨			٥٢	٥١		
الإسكندرية	٠ر٩٤	١ر٠٢			٥٥	٥٣		
بورسعيد	٠ر٨٤	٠ر٩٣			٤٩	٤٩		
السويس	٠ر٩٤	٠ر٩٥			٥٤	٥٠		
دمياط	١ر٢٢	١ر٦٩	ر٩٥	١ر٨٠	٧٠	٨٨	٤٤	٤٢
الدقهلية	٠ر٩٦	١ر٠٨	١ر٠٧	١ر٥٩	٥٦	٥٨	٥٠	٣٨
الشرقية	١ر٢٩	١ر٢٩	١ر٠١	١ر٢٤	٧٥	٦٨	٤٧	٣٠
القليوبية	١ر–	٠ر٩٦	١ر٠٥	١ر٣٧	٥٨	٥٠	٤٩	٣٣
كفر الشيخ	١ر١٣	١ر٠٤	٠ر٩٧	١ر٠٧	٦٦	٥٤	٤٥	٢٦
الغربية	٠ر٩٨	١ر–	١ر٠٦	١ر٣٤	٥٧	٥٣	٤٩	٣٢
المنوفية	١ر٠٤	١ر٠٦	١ر١٨	١ر٥٣	٦١	٥٦	٥٥	٣٧
البحيرة	١ر٢٠	١ر١١	١ر٠٤	٠ر٩٠	٧٠	٥٨	٤٨	٢٢
الإسماعيلية	١ر–	١ر٠٣	١ر٣٦	١ر٨١	٥٨	٥٤	٦٣	٤٣
الجيزة	٠ر٨٨	٠ر٨٤	٠ر٧٤	٠ر٥٧	٥١	٤٤	٣٤	١٤
بني سويف	١ر٣٨	١ر٠٢	٠ر٨٠	٠ر٤٤	٨١	٥٣	٢٧	١١
الفيوم	١ر–	٠ر٨٧	٠ر٨٤	٠ر٥٣	٥٨	٤٦	٢٩	١٣
المنيا	١ر٠٧	٠ر٩٤	٠ر٩١	٠ر٤٨	٦٢	٤٩	٤٢	١١
أسيوط	١ر١٤	٠ر٩٨	٠ر٩٥	٠ر٥٩	٦٧	٥١	٤٤	١٤
سوهاج	١ر٥٣	١ر١٠	٠ر٩٦	٠ر٤٧	٨٩	٥٨	٤٥	١٤
قنا	١ر٢٤	١ر٠٢	١ر٠٦	٠ر٧٠	٧٢	٥٣	٤٩	١٧
أسوان	١ر٠٧	١ر٠٥	١ر٤٧	١ر٦٢	٦٢	٥٥	٦٨	٣٩
البحر الأحمر	٠ر٩٢	١ر٠٣	٠ر٥٧	١ر–	٥٣	٥٤	٢٦	٢٨
الوادي الجديد	١ر١٣	١ر١٣	١ر٩١	٢ر٥٨	٦٦	٥٨	٨٩	٦٣
مطروح	١ر٠٨	٠ر٦٣	٠ر٥٩	٠ر١٧	٦٣	٣٣	٢٨	٤
شمال سيناء	١ر٣٧	١ر٠٨	١ر٢٥	٠ر٧٦	٨٠	٥٦	٥٨	١٨
جنوب سيناء	٠ر٥٠	٠ر٥٠	٠ر٣٢	٠ر٠٨	٢٩	٣٠	١٨	٢
المتوسط الحسابي	١ر٠٧	١ر٠٢	١ر–	١ر٠٦	٦٢	٥٤	٤٧	٢٥
الانحراف المعياري	٠ر٢٠٢	٠ر١٨٧	٠ر٢١٩	٠ر٥٨٨	١١ر٨٥١	١٠ر١٧٤	١٤ر٦٠٥	١٤ر٧٩٤
معامل التباين	٠ر١٨٩	٠ر١٨٢	٠ر٢١٩	٠ر٥٥٥	٠ر١٩١	٠ر١٨٨	٠ر٣١١	٠ر٥٩٢

تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر من الإناث بين ٣٠ بحضر المحافظة المذكورة أولاً و٨٨ بحضر المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٥٨ فى كل ألف من سكان الحضر من الإناث . وقد تميز حضر محافظات دمياط والشرقية والوادى الجديد بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع حضر المحافظات الأخرى . وفى الوقت نفسه انخفضت النسب عن المتوسط الحسابى فى إحدى عشر محافظة ، تضم القاهرة وبورسعيد والسويس والقليوبية والغربية والجيزة والفيوم والمنيا وأسيوط ومطروح وجنوب سيناء .

وهكذا نرى أن التفاوت موجود بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث فى عام ١٩٨٦ . جدول "١٠" يعطى الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين : نسبة الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بمناطق الحضر حسب الجنس (ذكور/إناث) . وتظهر الأرقام أيضاً بأن التفاوت موجود بين مناطق الحضر بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث ، غير أن مدى هذا التفاوت بين الذكور أكبر من مداه بين الإناث . فلقد انخفض الانحراف المعيارى ومعامل التباين-كما نرى فى الجدول المذكور- فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور ، مع أن الفوارق بينهم تبدو ضئيلة .

(٣) لم يتحقق التكافؤ بين الذكور والإناث بالحضر فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان ، سواء على صعيد حضر كل محافظة على حدة أو بوجه عام على الصعيد الوطنى ، فى عام ١٩٨٦ .

فعلى صعيد حضر كل محافظة على حدة ، هناك فوارق بين الذكور والإناث فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى حضر كل المحافظات فى صالح الذكور ، باستثناء (أ) محافظات دمياط والدقهلية والبحر الأحمر وجنوب سيناء حيث تأتى الفوارق فى حضر كل منها فى صالح الإناث و (ب) محافظة بور سعيد التى يتساوى فيها الذكور والإناث فى هذه النسبة .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك فوارق بين ذكور الحضر وإناثه فى المتوسط الحسابى لنسبة القيد المشار إليها . فإذا كان هذا المتوسط قد بلغ ٦٢ بالنسبة للذكور ، فإنه قد بلغ ٥٤ بالنسبة للإناث ، بفارق ٨ في كل ألف من

السكان فى غير صالح الإناث .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) لم يتحقق التكافؤ بين منطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور ، ويتضح ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين ريف كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الإنتقائية للذكور ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الذكور فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للذكور بمناطق الريف فى هذا العام بين ٣٣ر. بريف محافظة جنوب سيناء و٩١ر١ بريف محافظة الوادى الجديد ، بفارق ٥٨ر١ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الذكور بين ١٨ بريف المحافظة المذكورة أولاً و ٨٩ بريف المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٧١ فى كل ألف من سكان الريف من الذكور . ولقد تميز ريف محافظات الاسماعيلية وأسوان والوادى الجديد وشمال سيناء بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع ريف المحافظات الأخرى ، وفى الوقت نفسه انخفضت النسب عن المتوسط الحسابى فى ريف إحدى عشر محافظة أخرى ، تضم دمياط وكفر الشيخ وكل محافظات الوجه القبلى (ما عدا قنا وأسوان) والبحر الأحمر ومطروح وجنوب سيناء .

(٢) لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل محافظة وأخرى فى قيم المؤشرين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للإناث بمناطق الريف فى هذا العام بين ٠٨ر. بريف محافظة جنوب سيناء و ٥٨ر٢ بريف محافظة الوادى الجديد ، بفارق ٥٠ر٢ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الإناث بين ٢ بريف المحافظة المذكورة أولاً و٦٣ بريف المحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٦١ من كل ألف من سكان الريف من الإناث. وفى الوقت الذى حصل فيه ريف ثمانى محافظات (دمياط ، الدقهلية ، القليوبية ، الغربية، المنوفية ، الاسماعيلية ، أسوان ، الوادى الجديد) على أعلى النسب بالمقارنة مع ريف المحافظات الأخرى ، نجد أن هناك ريف اثنتى عشر محافظة أخرى تنخفض فيه النسب

عن المتوسط الحسابى ، وهذه المحافظات هى البحيرة ومحافظات الوجه القبلى (ما عدا أسوان) ومحافظة الصحراء (ما عدا الوادى الجديد) .

وكما رأينا فالتفاوت موجود بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث فى عام ١٩٨٦ . جدول "١٠" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان مناطق الريف حسب الجنس (ذكور/إناث) . وتشير الأرقام بأن التفاوت موجود بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث ، ولكن مدى هذا التفاوت بى الإناث أكبر من مداه بين الذكور . كما نرى فى الجدول المذكور ، ترتفع كثيراً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور .

(٣) لم يتحقق التكافؤ بين الذكور والإناث بالريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ، سواء على صعيد ريف كل محافظة على حدة أو بوجه عام على صعيد المناطق الريفية بالجمهورية ، فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد ريف كل محافظة على حدة ، يوجد فوارق بين الذكور والإناث فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً ، ولكن تأتى الفوارق فى ريف كل المحافظات فى غير صالح الإناث ، مع أن هذه الفوارق بين الجنسين تكون بوجه عام أقل فى ريف محافظات الوجه البحرى بالمقارنة مع ريف محافظات الوجه القبلى وريف محافظات الصحراء .

وحتى على صعيد المناطق الريفية بالجمهورية،هناك فوارق بين الذكور والإناث فى المتوسط الحسابى لنسب القيد بالتعليم الإعدادى،لكل ألف من السكان فى العام المشار إليه ، ولكن تأتى الفوارق أيضاً فى غير صالح الإناث . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٤٧ بالنسبة للذكور،نجده قد بلغ ٢٥ بالنسبة للأناث ، بفارق ٢٢ بين الجنسين لكل ألف من السكان فى غير صالح الإناث .

ج- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور :

لقد رأينا من قبل أن التفاوت كان موجوداً بين مناطق الحضر ، كما كان موجوداً بين مناطق الريف بالجمهورية في توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين

الذكور فى عام ١٩٨٦ ، غير أن مدى هذا التفاوت بين مناطق الحضر أقل من مداه بين مناطق الريف . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين ، فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً ، التى تنخفض كثيراً فى حالة ذكور الحضر بالمقارنة مع حالة ذكور الريف .

ومن ناحية أخرى ، لم يتحقق التكافؤ بين ذكور الحضر وذكور الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو على الصعيد الوطنى فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد حضر كل محافظة على حدة، هناك فوارق بين ذكور الحضر وذكور الريف فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر أو سكان الريف من الذكور فى العام المشار إليه. ولكن تأتى الفوارق فى صالح ذكور الريف فى محافظات الاسماعيلية وأسوان والوادى الجديد . أما بالنسبة لبقية المحافظات ، فتأتى الفوارق فى صالح ذكور الحضر .

وحتى على الصعيد الوطنى ، هناك فوارق بين ذكور الحضر وذكور الريف فى المتوسط الحسابى لنسبة القيد المشار إليها ، ولكن تأتى الفوارق فى صالح ذكور الحضر . فلقد بلغ هذا المتوسط ٦٢ فى حالة ذكور الحضر و٤٧ فى حالة ذكور الريف ، بفارق ١٥ فى كل ألف من السكان فى صالح ذكور الحضر .

د- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث :

لقد رأينا أيضاً من قبل أن التفاوت كان موجوداً بين مناطق الحضر ، كما أنه كان موجوداً بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث فى عام ١٩٨٦ ، ولكن يبدو أن مدى هذا التفاوت بين مناطق الريف أكبر من مداه بين مناطق الحضر . وهذا ما تشير اليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين ، فى قيم المؤشرات المذكورين سابقاً ، التى ترتفع كثيراً فى حالة إناث الريف بالمقارنة مع حالة إناث الحضر .

ومن جهة أخرى لم تتحقق المساواة بين إناث الحضر وإناث الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء على صعيد كل محافظة على حدة أو بوجه عام على الصعيد الوطنى :

فعلى صعيد كل محافظة على حدة ، توجد فوارق بين إناث الحضر وإناث الريف في نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان في عام ١٩٨٦ ، وتأتى

الفوارق فى صالح إناث الحضر فى كل المحافظات باستثناء محافظة الوادى الجديد التى جاءت الفوارق فيها فى صالح إناث الريف .

وحتى على الصعيد الوطنى ، كانت هناك فوارق بين إناث الحضر وإناث الريف فى متوسط نسبة القيد المشار إليها . ففى الوقت الذى بلغ فيه متوسط هذه النسبة ٥٤ فى حالة إناث الحضر ، نجد أنه قد بلغ ٢٥ فى حالة إناث الريف ، بفارق ٢٩ لكل ألف من السكان الإناث فى صالح إناث الحضر .

الخلاصــــــــة :

وهكذا يتضح لنا بأن المساواة لم تتحقق – حتى عام ١٩٨٦ – بين المحافظات فى توزيع خدمة التعليم الأإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) :

- فالتكافؤ لم يتحقق حتى العام المذكور أعلاه بين المحافظات أو بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالجمهورية فى توزيع خدمة التعليم الإعداى بين الذكور أو بين الإناث .
- كما أن التكافؤ لم يتحقق أيضاً على صعيد كل محافظة على حدة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور والإناث ، وبين الحضر والريف ، وبين الذكور والإناث بالحضر ، وبين الذكور والإناث بالريف ، وبين ذكور الحضر وذكور الريف ، وبين إناث الحضر وإناث الريف . وكما رأينا ، فلقد جاء التفاوت بين الذكور والإناث فى صالح الذكور فى كل المحافظات ، وجاء التفاوت بين الحضر والريف فى صالح الحضر فى كل المحافظات ، ما عدا حضر محافظة البحر الأحمر حيث جاء التفاوت فى صالح الريف . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وإناثه فى صالح الذكور فى كل المحافظات ، ما عدا حضر محافظات دمياط والدقهلية والبحر الأحمر وجنوب سيناء حيث جاء التفاوت فى صالح الإناث . وجاء التفاوت بين ذكور الريف وإناثه فى صالح الذكور فى كل المحافظات . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وذكور الريف فى صالح ذكور الحضر فى كل المحافظات ، ما عدا محافظة الاسماعيلية وأسوان والوادى الجديد حيث جاء التفاوت فى صالح الذكور الريف . وجاء التفاوت بين إناث الحضر وإناث الريف فى صالح إناث الحضر فى كل المحافظات ما عدا محافظة الوادى الجديد حيث جاء التفاوت فى صالح إناث الريف .

الجزء الثانـــــــــــى
التفاوت بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى

أولاً : التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) :

١- التفاوت بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

لم تتحقق المساواة بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٨٢-١٩٨٦) . ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين كل مركز وآخر فى قيم المؤشرات : نسبة مؤشرات الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان ومعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عامى ١٩٨٢ و ١٩٨٦ . جدول "١١" يعطى قيم هذه المؤشرات فى العامين المذكورين ، وباستقراء أرقامه يتضح ما يلى :

فى عام ١٩٨٢ ، كان التفاوت موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية فى هذا العام بين ٨٤ر. بمركز الحسينية و ١٫٠٩ بمركز ههيا ، بفارق ٢٥ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بين ٩٩ بالمركز المذكور أولاً و١٢٨ بالمركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢٩ فى كل ألف من السكان . وقد تميزت مراكز ههيا وأبو حماد وديرب نجم بالحصول على أعلى النسب فى هذين المؤشرين بالمقارنة مع المراكز الأخرى . وفى الوقت نفسه نجد أن هناك ثلاثة مراكز أخرى (الحسينية ، كفر صقر ، الإبراهيمية) تتدنى فى كل منها النسبة فى المؤشرات عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة .

وحتى فى عام ١٩٨٦ ، كان التفاوت موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى . فلقد تراوحت نسبة موشر الانتقائية بمراكز المحافظة فى هذا العام بين ٨٢ر. بمركز الحسينية و ١٫١٣ بمركز أبو حماد ، بفارق ٣١ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بين ١٠٧ بالمركز المذكور أولاً و ١٤٧ بالمركز المذكور ثانياً ، بفارق ٤٠ فى كل ألف من السكان . وفى الوقت الذى تميز فيه مراكز أبوحماد وبلبيس ومشتول السوق بالحصول على أعلى النسب فى هذين المؤشرين بالمقارنة مع مراكز المحافظة الأخرى ، نجد أن هناك أربعة مراكز أخرى (الحسينية ، كفر صقر ، الزقازيق ، فاقوس) تنخفض فى كل منها النسبة فى المؤشرين عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة .

جــــــدول "١١"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد لكل ألف من السكان ومعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بمحافظة الشرقية حسب المركز فى عامــــى ١٩٨٢ و ١٩٨٦
(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركـــــز	نسبة مؤشـــر الانتقائيـــة		نسبة القيد بالتعليم الابتدائي لكل الف من الســكان		معدل القيـــد الظاهـــري	
	١٩٨٢	١٩٨٦	١٩٨٢	١٩٨٦	١٩٨٢	١٩٨٦
الزقـازيـــق	١ر٠٤	٠ر٩٦	١٢٢	١٢٦		٨٨ر٩
ابوحمـــاد	١ر٠٦	١ر١٣	١٢٥	١٤٧		٩٤ر٢
أبوكبيـــر	١ر٠١	١ر٠٢	١١٩	١٣٣		٨٩ر٢
الحســينيـة	٠ر٨٤	٠ر٨٢	٩٩	١٠٧		٦٤ر٧
بلبيـــس	١ر٠٣	١ر٠٩	١٢١	١٤٣		٨٩ر٣
ديرب نجـــم	١ر٠٥	١ر٠٧	١٢٤	١٤٠		٩٢ر-
فاقـــوس	٠ر٩٩	٠ر٩٧	١١٧	١٢٧		٨٥ر٤
كفر صقـــر	٠ر٨٧	٠ر٩٠	١٠٢	١١٨		٨١ر-
منيا القمــح	١ر٠٣	١ر٠٤	١٢١	١٣٦		٩٢ر٩
ههيـــا	١ر٠٩	١ر٠٧	١٢٨	١٤٠		٩٤ر٧
مشتول الســوق	١ر٠١	١ر٠٩	١٢٠	١٤٢		٩٥ر-
الابراهيميـــة	٠ر٨٦	٠ر٩٠	١٠٢	١١٨		٧٨ر٧
المتوسط الحسابي	٠ر٩٩	١ر٠١	١١٧	١٣١		٨٧ر٣
الانحراف المعياري	٠ر٠٨١	٠ر٠٩١	٩ر٤٧٢	١١ر٧٧٩		٨ر٤٨٤
معامل التباين	٠ر٠٨٢	٠ر٠٩٠	٠ر٠٨١	٠ر٠٩٠		٠ر٠٩٧

وهكذا رأينا أن محافظة الشرقية لم تصل بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة بين مراكزها فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى . ويؤيد هذا الأستنتاج مايوجد بين مراكز المحافظة من تباين في معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى في عام

١٩٨٦ فلقد تراوح هذا المعدل هذا العام بين ٧ر٦٤٪ بمركز الحسينية و ٩٥٪ بمركز مشتول السوق بفارق ٣ر٣٠٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى مركزى ههيا ومشتول السوق إلى ما يقرب من ٩٥٪ فأكثر ، نجد أنه قد تدنى عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة فى مراكز الحسينية وكفر صقر والابراهيمية .

يعرض جدول "١١" للانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرات : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان ومعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٢ و ١٩٨٦ . وتشير الأرقام بأن التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى لم يكن موجوداً خلال الفترة الزمنية قيد البحث فحسب ، بل أنه ارتفع فى نهاية هذه الفترة بالمقارنة مع بدايتها .

فلقد ارتفعت – كما نرى فى الجدول المذكور – أرقام كل من الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٨٢ .

٢- التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الأبتدائى بين الذكور و/أو الأناث :

لم تتحقق المساواة بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "١٢" الذى يعطى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور والإناث بمراكز المحافظة فى عام ١٩٨٦. وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور :

كان التفاوت موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق كل مركز وآخر فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بمراكز المحافظة فى هذا العام – على سبيل المثال – بين ١ر٧٦٪ بمراكز الحسينية و ٤ر١٠٠٪ ، بمركز ههيا ، بفارق ٣ر٢٤٪ . وفى الوقت الذى بلغ فيه هذا المعدل فى سبع مراكز (أبوحماد ، أبوكبير ، بلبيس، ديربنجم ، منيا القمح ، ههيا ، مشتول السوق) أكثر من ٩٥٪ ،نجد أنه قد انخفض عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة فى بقية المراكز وهى الزقازيق والحسينية وفاقوس وكفر صقر والابراهيمية .

ب- التفاوت بين مراكز المحافظة في توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث :

كما أن التفاوت كان موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإبتدائى بين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين مراكز المحافظة فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بمراكز المحافظة فى هذا العام بين ٢ر٥٢٪ بمراكز الحسينية و ٤ر٩٣٪ بمراكز مشتول السوق ، بفارق ٢ر٤١٪ . ومن الجدير بالذكر أن معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث لم يصل فى أى مركز من مراكز المحافظة إلى ٩٥٪ : وفى الوقت نفسه انخفض هذا المعدل عن متوسط الحسابى على صعيد المحافظة فى مراكز الحسينية وفاقوس وكفر صقر والابراهيمية .

وهكذا يشير التباين بين مراكز المحافظة فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور والإناث فى عام ١٩٨٦ إلى أن محافظة الشرقية لم تصل بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة بين مراكزها فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو بين الإناث . ويؤيد هذا الاستنتاج ما يوجد أيضاً من فوارق بين مراكز المحافظة فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ .

جدول "١٢" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لكل مؤشر من المؤشرات الثلاثة : معدل القيد الظاهرى لكل ألف من السكان ، للذكور وللإناث . ويشير الانحراف المعيارى ومعامل التباين إلى أن التفاوت موجود بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكورأو بين الإناث . ولكن مدى هذا التفاوت بين الذكور أقل من مداه بين الإناث . فلقد انخفض – كما نرى فى الجدول المذكور – الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرات الثلاثة فى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الإناث .

جـ– التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإبتدائى بين الذكور والإناث :

كما أن التكافؤ لم يتحقق بين الذكور والإناث فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، سواء على صعيد كل مراكز على حدة أو على صعيد المحافظة ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ وتكشف عملية المقارنة بين الجنسين فى معدل القيد المشار إليه عن وجود فوارق تختلف من مركز إلى آخر ، إلا أن الفوارق تأتى فى كل مراكز المحافظة فى صالح

جـــــــــــدول "١٢"

معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بمحافظة الشرقية حسب المراكز والجنس (ذكور/إناث) فى عام ١٩٨٦ م (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركـــــــــز	معدل القيـــــد الظاهـــــــري		نسبة مؤشـــــــر الانتقائيـــــة		نسبة القيد لكـــل ألف من السكـــــان	
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
الزقازيــــــــق	٩٠ر٤	٨٧ر٣	٠ر٩٠	١ر٠٣	١٢٨	١٢٣
ابوحمـــــــــاد	٩٩ر٧	٨٨ر٥	١ر١٠	١ر١٥	١٥٧	١٣٧
ابوكبيـــــــــر	٩٦ر٩	٨٠ر٩	١ر٠٤	٠ر٩٩	١٤٨	١١٨
الحســـــينية	٧٦ر١	٥٢ر٢	٠ر٨٩	٠ر٧٢	١٢٧	٨٥
بلبيــــــــس	٩٥ر٧	٨٢ر٢	١ر٠٩	١ر١٠	١٥٥	١٣٠
ديرب نجـــــم	٩٨ر٤	٨٧ر٢	١ر٠٦	١ر١٠	١٥١	١٣٠
فاقـــــــوس	٩٣ر٥	٧٦ر٦	٠ر٩٩	٠ر٩٥	١٤١	١١٢
كفر صقـــــــر	٩٣ر–	٦٨ر١	٠ر٩٧	٠ر٨١	١٣٨	٩٦
منيا القمــــح	١٠١ر١	٨٣ر٩	١ر٠٦	١ر٠٢	١٥٠	١٢١
ههيـــــــــا	١٠٠ر٤	٨٨ر٦	١ر٠٧	١ر٠٨	١٥٢	١٢٨
مشتول الســـوق	٩٦ر٥	٩٣ر٤	١ر٠٣	١ر١٦	١٤٧	١٣٨
الابراهيميــــــة	٨٥ر٦	٧١ر٣	٠ر٩١	٠ر٩٠	١٣٠	١٠٦
المتوسط الحسابي	٩٢ر٩	٨٠	١ر٠١	١ر–	١٤٤	١١٩
الانحراف المعياري	٦ر٨٦٧	١١ر٥٥٦	٠ر٠٧٢	٠ر١٣٠	١٠ر٢٠١	١٥ر٦٢٨
معامل التبايـــن	٠ر٠٧٣	٠ر١٣٨	٠ر٠٧١	٠ر١٣٠	٠ر٠٧١	٠ر١٢١

الذكور . ولقد كان هذا أيضاً هو واقع صعيد المحافظة . فلقد وصل المتوسط الحسابى لهذا المعدل ٩٢ر٩٪ بالنسبة للذكور و ٨٠٪ بالنسبة للإناث بفارق ١٢ر٩٪ فى غير صالح الإناث .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بينم الذكور والإناث في القيد بالتعليم

الابتدائى سواء على صعيد كل مركز على حدة أو حتى على صعيد المحافظة ككل ، بل كان هناك تفاوت بين الجنسين ولكن فى غير صالح الإناث . ويمكن للمرء أن يصل إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن أيضاً بن الذكور والإناث على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ .

٣- التفاوت بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإبتدائى بين الحضر و/أو الريف :

لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر و/أو بين مناطق الريف بمحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦. وهذا ما يظهره جدول "١٣" الذى يعطى قيم المؤشرات الثلاثة : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بالحضر والريف. وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى:

ا- التفاوت بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

فى عام ١٩٨٦، كان التفاوت موجوداً بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل مركز وأخر فى قيم المؤشرات الثلاثة السالفة الذكر . فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بمناطق الحضر بالمحافظة فى هذا العام - على سبيل المثال - بين ٤٧٪ بحضر مركز ديرب نجم (٣٧) و ٤ر١١٣٪ بحضر مركز كفر صقر ، بفارق ٤ر٦٦٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى حضر ست مراكز (الزقازيق، أبوحماد ، فاقوس ، كفر صقر ، المنيا ، القمح ، ههيا) إلى أكثر من ٩٥٪ ، نجد أنه قد تدنى عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة فى الست مراكز الأخرى وهى أبوكبير والحسينية وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق والابراهيمية .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

كما أن التفاوت كان موجوداً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل مركز وأخر فى قيم المؤشرات الثلاثة : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ، ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بمناطق الريف بالمحافظة فى هذا العام بين ٢ر٦٣٪ بريف مركز الحسينية و ٤ر١٠٠٪ بريف مركز ديرب نجم ، بفارق ٢ر٣٧٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل في ريف ديرب نجم ومشتول السوق إلى أكثر من ٩٥٪ ،

نجده قد هبط عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة ، فى ريف خمس مراكز أخرى هى الزقازيق والحسينية وفاقوس وكفر صقر والابراهيمية .

جـــــــدول "١٣"

معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بالحضر والريف بالمحافظة الشرقية حسب المركز فى عم ١٩٨٦ م
(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركز	معدل القيد الظاهري		نسبة مؤشر الانتقائية		نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	الحضر	الريف	الحضر	الريف	الحضر	الريف
الزقازيق	٩٥ر٢	٨٥ر٣	٠ر٩٧	٠ر٩٦	١٢٥	١٢٦
أبوحماد	١٠٠ر-	٩٣ر٦	١ر١٦	١ر١٢	١٥٠	١٤٧
أبوكبير	٧٨ر٤	٩٤ر١	٠ر٨٨	١ر٠٨	١١٤	١٤٢
الحسينية	٨٥ر٥	٦٣ر٢	١ر٠٣	٠ر٨٠	١٣٣	١٠٥
بلبيس	٨٦ر٦	٩٠ر٣	١ر٠٥	١ر١١	١٣٦	١٤٦
ديرب نجم	٤٧ر-	١٠٠ر٤	٠ر٥٧	١ر١٥	٧٤	١٥١
فاقوس	١٠٨ر٤	٨٢ر١	١ر٢٠	٠ر٩٤	١٥٥	١٢٣
كفر صقر	١١٣ر٤	٧٨ر٦	١ر٢١	٠ر٨٧	١٥٦	١١٥
منيا القمح	١٠٩ر٦	٩٠ر٧	١ر٢٢	١ر٠٢	١٥٨	١٣٣
ههيا	١٠٣ر٩	٩٢ر٥	١ر٠٧	١ر٠٧	١٣٨	١٤٠
مشتول السوق	٨٦ر٧	٩٨ر٤	٠ر٩٧	١ر١٤	١٢٦	١٤٩
الابراهيمية	٧٥ر٤	٧٩ر٨	٠ر٨٤	٠ر٩٣	١٠٩	١٢٢
المتوسط الحسابي	٩٠ر٨	٨٧ر٤	١ر٠١	١ر٠٢	١٣١	١٣٣
الانحراف المعياري	١٧ر٨٤٥	٩ر٨٨٣	٠ر١٨٠	٠ر١١٠	٢٣ر١٨٧	١٤ر٢٩٥
معامل التباين	٠ر١٩٧	٠ر١١٣	٠ر١٧٨	٠ر١٠٨	٠ر١٧٧	٠ر١٠٧

وهكذا يشير التباين بين مراكز المحافظة فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى على النحو المشار إليه سابقاً ، إلى أن محافظة الشرقية لم تصل بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة في توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين مناطق

الحضر أو بين مناطق الريف . ويمكن للمرء أن يصل أيضاً الى هذا الاستنتاج إذا ما قارن أيضاً بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ .

جدول "١٣" يعطى أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم كل مؤشر من المؤشرات الثلاثة السالفة الذكر . وتوضح هذه الأرقام أن التفاوت موجود سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى . ولكن يبدو أن هذا التفاوت بين مناطق الحضر أكبر منه بين مناطق الريف . وهذا ما تشير إليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى ترفع فى حالة مناطق الحضر بالمقارنة مع حالة مناطق الريف بالمحافظة .

ج- التفاوت بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى :

والتكافؤ من ناحية أخرى لم يتحقق بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، سواء على صعيد كل على حدة أو على صعيد المحافظة فى عام ١٩٨٦ :

إن المقارنة بين الحضر والريف فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة فى عام ١٩٨٦، توضح للمرء مقدار ما بين الحضر والريف من فوارق . وعلى أى حال تأتى الفوارق فى صالح الريف بمراكز أبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق والابراهيمية ، فى حين تأتى هذه الفوارق فى صالح الحضرفى بقية مراكز المحافظة السبعة. ولكن على صعيد المحافظة ، تأتى الفوارق بين الحضر والريف فى المتوسط الحسابى فى معدل القيد المشار إليه فى غير صالح الريف . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٩٠٫٨٪ بالنسبة للحضر ، نجده قد بلغ ٨٧٫٤٪ بالنسبة للريف ، بفارق ٣٫٤٪ فى غير صالح الريف .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بين الحضر والريف بالمحافظة فى القيد بالتعليم الابتدائى . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بين الحضر والريف فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ .

٤- التفاوت بين الحضر والريف بمحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور/وأو الإناث :

لم تتحقق المساواة بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "١٤" الذى يعطى قيم المؤشرات : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية

ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان ، للذكور والإناث فى الحضر والريف بمراكز المحافظة . وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور ، وهذا ما تظهره الفوارق الموجودة بين حضر كل مركز وآخر فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للذكور فى عم ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بحضر مراكز المحافظة فى هذا العام بين ٦ر٤٧٪ بحضر ديرب نجم و ٢ر١١٨٪ بحضر مركزى كفر صقر ومنيا القمح ، بفارق ٦ر٧٠٪ . وقد وصل هذا المعدل بحضر مراكز أبوحماد وفاقوس وكفر صقر ومنيا القمح وههيا أكثر من ٩٥٪ ، فى حين أنه انخفض عن المتوسط الحسابى بمناطق الحضر بالمحافظة فى حضر مراكز الزقازيق وأبوكبير والحسينية وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق والابراهيمية.

(٢) لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل مركز وآخر فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بحضر مراكز المحافظة فى هذا العام بين ٤ر٤٦٪ بحضر مركز ديرب نجم و ٧ر١٠٨٪ بحضر مركز فاقوس ، بفارق ٣ر٦٢٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل للإناث الى أكثر من ٩٥٪ فى حضر ست مراكز هى الزقازيق وأبوحماد وفاقوس وكفرصقر ومنيا القمح وههيا ، كان هناك حَضر ست مراكز أخرى يتدنى فيها عن المتوسط الحسابى بمناطق الحضر بالمحافظة. وهذه المراكز هى أبوكبير والحسينية وبلبيس وديرب نجم ومتشتول السوق والابراهيمية.

وهكذا فالتفاوت واضح بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور أو بين الإناث . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بين حضر كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتندائى لكل ألف من سكان الحضر أو الإناث في عام ١٩٨٦.

جـــــــــدول "١٤"

معدل القيد الظاهرى ونسبة مؤشر الانتقائية بالحضر والريف بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان بالحضر والريف بمحافظة الشرقية حسب المركز والجنس (ذكور / إناث) فى عام ١٩٨٦ (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركز	معدل القيد الظاهرى				نسبة مؤشر الانتقائية				نسبة القيد لكل ألف من السكان			
	الحضر		الريف		الحضر		الريف		الحضر		الريف	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
الزقازيق	٩٢ر٣	٩٨ر٢	٨٩ر٤	٨٠ر٨	٠ر٩٢	١ر٠١	٠ر٩٢	١ر٠٢	١٢٠	١٢٩	١٢٢	١١٨
ابوحماد	٩٩ر١	١٠١ر٩	٩٩ر٧	٨٧ر٢	١ر١٤	١ر١٨	١ر٠٨	١ر١٧	١٤٩	١٥١	١٥٨	١٣٥
ابوكبير	٧٩ر٩	٧٦ر٨	١٠٤ر٦	٨٢ر٧	٠ر٩٢	٠ر٨٥	١ر١١	١ر٠٥	١٢٠	١٠٩	١٦١	١٢٢
الحسينية	٨٩ر٧	٨٠ر٩	٧٥ر١	٥٠ر٣	١ر٠٧	٠ر٩٨	٠ر٨٧	٠ر٧١	١٤٠	١٢٦	١٢٦	٨٢
بلبيس	٨٧ر٥	٨٥ر٥	٩٨ر٨	٨١ر-	١ر٠٥	١ر٠٥	١ر١١	١ر١١	١٣٧	١٣٥	١٦١	١٢٩
ديرب نجم	٤٧ر٦	٤٦ر٤	١٠٦ر٤	٩٤ر-	٠ر٥٧	٠ر٥٨	١ر١٢	١ر١٩	٧٤	٧٤	١٦٢	١٣٨
فاقوس	١٠٨ر١	١٠٨ر٧	٩١ر٤	٧٢ر٢	١ر٢١	١ر١٩	٠ر٩٥	٠ر٩٢	١٥٧	١٥٢	١٢٨	١٠٦
كفر صقر	١١٨ر٢	١٠٨ر٢	٩١ر١	٦٥ر١	١ر٢٨	١ر١٢	٠ر٩٤	٠ر٨٠	١٦٨	١٤٤	١٣٦	٩٣
منيا القمح	١١٨ر٢	١٠٠ر٧	٩٨ر٩	٨١ر٦	١ر٣٠	١ر١٤	١ر٠٢	١ر٠١	١٧٠	١٤٦	١٤٨	١١٨
ههيا	١٠٣ر٢	١٠٤ر٦	٩٩ر٧	٨٤ر٩	١ر٠٩	١ر٠٥	١ر٠٣	١ر٠٩	١٤٢	١٢٤	١٥٤	١٢٦
مشتول السوق	٩٠ر٦	٨٢ر٣	٩٨ر٩	٩٧ر٨	١ر٠٢	٠ر٩٢	١ر٠٥	١ر٢٦	١٣٢	١١٨	١٥٢	١٤٦
الابراهيمية	٧٩ر١	٧١ر٤	٨٨ر-	٧١ر٣	٠ر٩٠	٠ر٧٨	٠ر٩٢	٠ر٩٤	١١٨	١٠٠	١٢٤	١٠٩
المتوسط الحسابى	٩٢ر٧	٨٨ر٨	٩٥ر٢	٧٩ر١	١ر٠٤	٠ر٩٩	١ر٠١	١ر٠٢	١٣٦	١٢٧	١٤٧	١١٩
الانحراف المعيارى	١٨ر٥١٢	١٧ر٧٠٣	٨ر٢٤٣	١٢ر٣٥١	٠ر١٩١	٠ر١٧٣	٠ر٠٨٤	٠ر١٥٤	٢٥ر٠٥١	٢٢ر١٩٠	١٢ر٢١٨	١٧ر٨٣٥
معامل التباين	ر٢٠	ر١٩٩	٠ر٠٨٧	٠ر١٥٦	٠ر١٨٤	٠ر١٧٥	٠ر٠٨٣	٠ر١٥١	٠ر١٨٤	٠ر١٧٥	٠ر٠٨٤	٠ر١٥٠

جدول "١٤" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرات الثلاثة : معدل القيد الظاهرى بالتعليم الأبتدائى ونسبة مؤشر

الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان حسب الجنس (ذكور/إناث) بمناطق الحضر بالمحافظة فى عام ١٩٨٦ . ويتضح من الأرقام بأن التفاوت موجود بين مناطق الحضر فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو بين الإناث . ولكن مدى التفاوت بين مناطق الحضر فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور أكبر قليلاً من مداه بين الإناث . وهذا ما تشير إليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى تكون أقل فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور .

(٣) لم يتحقق التكافؤ بين ذكور الحضر وإناثه فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، سواء على صعيد حضر كل مركز على حدة أو على صعيد المناطق الحضرية بالمحافظة. ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ .

فعلى صعيد حضر كل مركز على حدة ، توجد فوارق بين الذكور والاناث فى معدل القيد المشار إليه سابقاً ، ولكن هذه الفوارق قد تكون في صالح الذكور كما هو الحال فى حضر مراكز أبوكبير والحسينية وبلبيس وديرب نجم وكفر صقر ومنيا القمح ومشتول السوق الابراهيمية أو تكون فى صالح الإناث كما هو الحال فى حضر مراكز الزقازيق وأبوحماد وفاقوس وهـهيا .

ولكن على صعيد المناطق الحضرية بالمحافظة ، جاءت الفوارق صالح الذكور، فإذا كان المتوسط الحسابى لمعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى بمناطق الحضر بالمحافظة قد بلغ ٧ر٩٢٪ بالنسبة للذكور ، فأنه قد بلغ ٨ر٨٨٪ بالنسبة للإناث ، بفارق ٩ر٣٪ فى غير صالح الإناث .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بين الذكور والإناث على صعيد حضر كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المناطق الحضرية بالمحافظة فى القيد بالتعليم الابتدائى . ويمكن الوصول أيضاً الى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بين الجنسين فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الحضر الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الريف بالمحافظة في توزيع خدمة التعليم

الابتدائى بين الذكور ، وهذا واضح فى الفوارق الموجودة بين مناطق الريف بالمحافظة فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بمناطق الريف فى هذا العام بين ١ر٧٥٪ بريف مركز الحسينية و ٤ر١٠٦٪ بريف مركز ديرب نجم ، بفارق ٣ر٣١٪ . وفى الوقت الذى وصل فيه هذا المعدل فى ريف مراكز (أبوحماد، أبوكبير ، بلبيس ، ديرب نجم ، منيا القمح ، ههيا ، مشتول السوق) إلى أكثر من ٩٥٪ ، نجد أنه انخفض عن المتوسط الحسابى على صعيد مناطق الريف بالمحافظة فى مراكز الزقازيق والحسينية وفاقوس وكفر صقر والابراهيمية .

(٢) لم يتحقق التكافؤ بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل مركز وآخر فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى للإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوح هذا المعدل بمناطق الريف فى هذا العام بين ٣ر٥٠٪ بريف مركز الحسينية و٨ر٩٧٪ بريف مركز مشتول السوق ، بفارق ٥ر٤٧٪ . وإذا كان هذا المعدل قد وصل فقط فى ريف مركز مشتول السوق إلى أكثر من ٩٧٪ ، فإنه قد انخفض عن المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الريفية بالمحافظة فى أربع مراكز هى الحسينية وفاقوس وكفر صقر والابراهيمية .

وهكذا رأينا وجود التفاوت بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو الإناث . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا المعنى إذا ما قارن المرء بين ريف كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين الآخرين : نسبة موشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الريف من الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ .

ويعطى جدول "١٤" الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرات الثلاثة: معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ونسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان حسب الجنس (ذكور/إناث) بمناطق الريف بالمحافظة فى عام ١٩٨٦ . ويتضح من الأرقام بأن التفاوت موجود بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء بين الذكور أو بين الإناث . غير أن مدى التفاوت بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث أكبر من مداه بين الذكور . وهذا ما تظهره أرقام

الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى تنخفض فى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الإناث .

(٣) لم يتحقق التكافؤ بين ذكور الريف وإناثه فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، سواء على صعيد ريف كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد مناطق الريف بالمحافظة ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين الجنسين فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد ريف كل مركز على حدة ، توجد فوارق بين الجنسين فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ، ولكن جاءت الفوارق دائماً فى غير صالح الإناث .

ولقد كان هذا هو أيضاً هو واقع الحال على صعيد المناطق الريفية بالمحافظة، ففى الوقت الذى بلغ فيه المتوسط الحسابى لمعدل القيد المشار إليه ٢ر٩٥٪ بالنسبة للذكور ، نجد أنه قد بلغ ١ر٧٩٪ بالنسبة للإناث بفارق ١ر١٦٪ فى غير صالح الإناث .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بين الذكور والإناث على صعيد ريف كل مركز على حدة أو حتى على صعيد مناطق الريف بالمحافظة فى معدل القيد بالتعليم الابتدائى . ويمكن للمرء أن يصل إلى هذا المعنى إذا ما قارن بين الذكور والإناث فى ريف كل مركز على حدة أو بين الذكور والإناث على صعيد مناطق الريف بالمحافظة فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من سكان الريف من الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ .

جـ- التفاوت بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور:

كان التفاوت موجوداً - كما رأينا من قبل - بين مناطق الحضر ، كما أنه كان موجوداً بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور فى عام ١٩٨٦. ولكن ينبغى الإشارة إلى أن مدى التفاوت بين مناطق الحضر فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور أكبر من مداه بين مناطق الريف بالمحافظة . وهذا ما تشير إليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى ترتفع كثيراً فى حالة الذكور بمناطق الحضر بالمقارنة مع حالة الذكور بمناطق الريف بالمحافظة .

كما أن التكافؤ لم يتحقق من ناحية أخرى بين ذكور الحضر الريف في توزيع خدمة

التعليم الابتدائى سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة . ويظهر ذلك فيما يوجد بينهما من فوارق فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد كل مركز على حدة ، جاءت الفوارق فى معدل القيد المشار إليه فى صالح ذكور الحضر بمراكز الزقازيق والحسينية وههيا ، فى حين جاءت الفوارق فى صالح ذكور الريف فى بقية مراكز المحافظة .

ولكن على صعيد المحافظة ، جاءت الفوارق فى المتوسط الحسابى لمعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى صالح ذكور الريف . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٩٥٫٢٪ بالنسبة لذكور الريف ، نجده قد بلغ ٩٢٫٧٪ بالنسبة للذكور بالحضر ، بفارق ٢٫٥٪ فى صالح ذكور الريف .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بين ذكور الحضر وذكور الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة . ويمكن للمرء أن يصل إلى هذا المعنى إذا ما قارن بينهما فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الذكور بالحضر والريف فى عام ١٩٨٦ .

د- التفاوت بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث:

والتفاوت - كما رأينا من قبل - كان موجوداً بين مناطق الحضر ، كما إنه كان موجوداً بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث فى عام ١٩٨٦ .ومن الجدير بالذكر أن مدى التفاوت بين مناطق الحضر فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الإناث أكبر من مداه بينر مناطق الريف بالمحافظة . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى ترتفع كثيراً فى حالة الإناث بمناطق الحضر بالمقارنة مع حالة الإناث بمناطق الريف بالمحافظة .

كما أن المساواة لم تتحقق - من ناحية أخرى - بين إناث الحضر وإناث الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة . ويظهر ذلك إذا ما قارن المرء بين إناث الحضر وإناث الريف فى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد كل مركز على حدة ، تكشف عملية المقارنة بين الذكور والإناث فى معدل القيد المشار إليه إلى أن هناك فوارق ، ولكن تأتى الفوارق فى صالح إناث الريف في مراكز أبوكبير وديرب نجم ومشتول السوق . أما بالنسبة لبقية المراكز ، فإن

الفوارق تأتى فى صالح إناث الحضر ، ما عدا مركز الابراهيمية الذى كاد أن يتساوى فيه معدل قيد الريف بمعدل قيد إناث الحضر .

ولكن على صعيد المحافظة ، تأتى الفوارق فى صالح إناث الحضر ، ففى الوقت الذى بلغ فيه المتوسط الحسابى لمعدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى ٨ر٨٨٪ فى حالة إناث الحضر ، نجد أنه قد بلغ ١ر٧٩٪ فى حالة إناث الريف ، بفارق ٧ر٩٪ فى صالح إناث الحضر .

وهكذا لم يتحقق التماثل أو المساواة بين إناث الحضر وإناث الريف فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة . ويمكن الوصول أيضاً إلى هذا الاستنتاج إذا ما قارن المرء بينهن فى نسبة القيد بالتعليم الابتدائى لكل ألف من السكان الإناث بالحضر والريف فى عام ١٩٨٦ .

الخلاصـــــــــة :

وهكذا اتضح لنا بأن المساواة لم تتحقق حتى عام ١٩٨٦ بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) :

فالتفاوت موجود بين مراكز المحافظة فى مدى تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائى . كما رأينا ، لم يصل إلى معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى "٩٥٪ فأكثر" الكثير من مراكز المحافظة .فلقد وصل إلى هذا المعدل الذكور فى مراكز أبوحماد وأبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومنيا القمح وههيا ومشتول السوق . ولكن لم يصل إلى هذا المعدل الإناث فى أى مركز من مراكز المحافظة .

وإذا أخذ فى الأعتبار متغير الحضر والريف مع متغير الجنس ، فلقد وصل إلى معدل القيد المشار إليه الذكور فى حضر مراكز أبوحماد وفاقوس وكفر صقر ومنيا القمح وههيا ، والإناث فى حضر مركز الزقازيق . كما وصل إليه أيضاً الذكور فى ريف مراكز أبوحماد وأبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومنيا القمح وههيا ومشتول السوق . ولكن لم يصل الإناث إلى هذا المعدل فى ريف أى مركز من مراكز الحافظة .

- كما أن التكافؤ لم يتحقق حتى العام المذكور أعلاه بين مراكز المحافظة أو بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الابتدائى بين الذكور أو بين الإناث .
- والتكافؤ لم يتحقق أيضاً في توزيع خدمة التعليم الابتدائى على صعيد كل مركز على

حدة بين الذكور والإناث ، وبين الحضر والريف ، وبين الذكور والإناث بالحضر وبين الذكور والإناث بالريف وبين ذكور الحضر وذكور الريف ، وبين إناث الحضر وإناث الريف . وكما رأينا ، فلقد جاء التفاوت بين الذكور والإناث فى صالح الذكور فى كل مراكز المحافظة . وجاء التفاوت بين الحضر والريف فى صالح الحضر فى كل المراكز ما عدا مراكز أبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق حيث يأتى التفاوت فى صالح الريف . وجاء التفاوت بين ذكورالحضر وإناثه فى صالح ذكور الحضر فى كل المراكز ما عدا حضر الزقازيق وأبوحماد وفاقوس وههيا . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وذكور الريف فى صالح ذكور الريف فى كل المراكز ما عدا مراكز الزقازيق والحسينية وههيا حيث يأتى التفاوت فى صالح ذكور الحضر . وجاء التفاوت بين إناث الحضر وإناث الريف فى صالح إناث الحضر فى كل المراكز ما عدا (أ) مراكز أبوكبير وديربنجم ومشتول السوق حيث يأتى التفاوت فى صالح إناث الريف ، و (ب) مركز الابراهيمية حيث كاد أن يتساوى معدل قيد الإناث بالحضر معر معدل قيد الإناث بالريف .

ثانياً : التفاوت فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) :

١- التفاوت بين مراكز المحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم تتحقق المساواة بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٨٢-١٩٨٦) . ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٨٢و١٩٨٦ . جدول "١٥" يعطى قيم هذين المؤشرين فى العامين المذكورين ، وباستقراء أرقامه يتضح ما يلى :

فى عام ١٩٨٢ ، كان التفاوت موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمراكز المحافظة فى هذا العام بين ٦٨ر. بمركز الحسينية و١٩ر١ بمركز ديرب نجم بفارق ٥١ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بين ٢٨ بالمركز المذكور أولاً و٤٩ بالمركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢١ فى كل ألف من السكان . وقد تميز مركزا ديرب نجم والزقازيق بالحصول على أعلى النسب فى المؤشرين المذكورين بالمقارنة مع المراكز الأخرى . وفى الوقت نفسه انخفضت النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة في مراكز أبوكبير والحسينية وكفر صقر والابراهيمية .

وحتى فى عام ١٩٨٦ ، كان التفاوت موجوداً بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بين ٨٢ر. بمركز الحسينية و٥١ر١ بمركز ههيا ، بفارق ٣٣ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بين ٤٠ بالمراكز أولاً و٥٦ بالمراكز المذكور ثانياً ، بفارق ١٦ فى كل ألف من السكان . وقد تميزت مراكز أبوحماد وديرب نجم وههيا بالحصول على أعلى النسب فى هذين المؤشرين بالمقارنة مع المراكز الأخرى ، فى حين انخفضت النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة بمراكز أبوكبير والحسينية وبلبيس وكفر صقر والابراهيمية .

وهكذا فإن محافظة الشرقية لم تصل بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة بين مراكزها فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى الفترة الزمنية قيد البحث (١٩٨٢-١٩٨٦) . فلقد كان التباين واضحاً بين مراكز المحافظة فى قيم المؤشرين : نسبة موشر الانتقائية ونسبة القيد بالعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عامى ١٩٨٢ و ١٩٨٦

جدول "١٥" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عامى ١٩٨٢و١٩٨٦ . وتشير الأرقام بأن التفاوت موجود بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى الفترة الزمنية قيد البحث ، ولكن مدى هذا التفاوت قد انخفض فى نهاية هذه الفترة بالمقارنة مع بدايتها . فلقد انخفض الانحراف المعيارى ومعامل التباين - كما نرى فى الجدول المذكور - فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٨٢ .

جـــــــــدول "١٥"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بمحافظة الشرقية حسب المركز فى عامــــــى ١٩٨٢و١٩٨٦

(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركـــــــــــز	نسبة مؤشـــــــــر الانتقائيـــــــة		نسبة القيد لكل ألـــف من الســـــــكان	
	١٩٨٢	١٩٨٦	١٩٨٢	١٩٨٦
الزقـازيـــــــــق	١ر١٧	١ر٠٦	٤٨	٥٢
أبوحمـــــــــاد	١ر٠٣	١ر٠٨	٤٣	٥٣
أبوكبيـــــــــر	٠ر٨٥	٠ر٩١	٣٥	٤٤
الحسينيـــــــــة	٠ر٦٨	٠ر٨٢	٢٨	٤٠
بلبيـــــــــس	٠ر٩٨	٠ر٩٥	٤١	٤٧
ديرب نجـــــــم	١ر١٩	١ر٠٩	٤٩	٥٣
فاقـــــــوس	١ر٠١	١ر٠٦	٤٢	٥٢
كفر صقـــــــر	٠ر٨١	٠ر٨٨	٣٤	٤٣
منيا القمـــــح	١ر –	١ر٠١	٤٢	٤٩
ههيـــــــــا	١ر٠٧	١ر١٥	٤٤	٥٦
مشتول الســـــوق	١ر٠٥	٠ر٩٩	٤٤	٤٨
الابراهيميـــــــــة	٠ر٨٤	٠ر٨٧	٣٥	٤٢
المتوسط الحسابي	٠ر٩٧	٠ر٩٩	٤٠	٤٨
الانحراف المعياري	٠ر١٤٥	٠ر٠٩٩	٥ر٩٢٧	٤ر٩٠١
معامل التبايـــــن	٠ر١٤٩	٠ر١٠٠	٠ر١٤٨	ر١٠٢

٢– التفاوت بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى و/أو الإناث :

لم تتحقق المساواة بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "١٦" الذى يعطى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ، حسب الجنس (ذكور/إناث) بمراكز المحافظة . وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

جـــــــــدول "١٦"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بمحافظة الشرقية حسب المركز والجنس (ذكور/إناث) فى عام ١٩٨٦
(المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركز	نسبة مؤشر الانتقائية		نسبة القيد لكل ألف من السكان	
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
الزقازيق	٩٩ر٠	١٨ر١	٥٧	٤٦
أبوحماد	٠٨ر١	٠٩ر١	٦٣	٤٣
أبوكبير	٩١ر٠	٩٢ر٠	٥٢	٣٦٠
الحسينية	٩٠ر٠	٦٩ر٠	٥٢	٢٧
بلبيس	٩٥ر٠	٩٥ر٠	٥٥	٣٧
ديرب نجم	٠٩ر١	١٠ر١	٦٣	٤٣
فاقوس	٠٨ر١	٠٣ر١	٦٢	٤١
كفر صقر	٩٥ر٠	٧٨ر٠	٥٥	٣١
منيا القمح	٠٢ر١	٩٨ر٠	٥٩	٣٨
ههيا	١٣ر١	١٩ر١	٦٥	٤٧
مشتول السوق	٠٣ر١	٩٣ر٠	٥٩	٣٦
الابراهيمية	٨٧ر٠	٨٨ر٠	٥٠	٣٥
المتوسط الحسابي	– ر١	٩٨ر٠	٥٨	٣٨
الانحراف المعياري	٨١ر٠	١٤٦ر٠	٧٤٩ر٤	٧٠٦ر٥
معامل التباين	٨١ر٠	١٤٩ر٠	٠٨٢ر٠	١٥٠ر٠

أ- التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور :

كان التفاوت موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين كل مركز وأخر فى قيم المؤشرين المذكورين أعلاه فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للذكور بمراكز المحافظة في هذا العام بين ٨٧ر٠ بمركز الابراهيمية و١٣ر١ بمركز ههيا و بفارق

٢٦ر٠، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور بين ٥٠ فى المركز المذكور أولاً و٦٥ فى المركز المذكور ثانياً بفارق ١٥ فى كل ألف من السكان الذكور . وقد تميزت مراكز أبوحماد وديرب نجم وفاقوس بالحصول على أعلى النسب فى المؤشرين المذكورين بالمقارنة مع المراكز الأخرى ، فى حين كانت هناك ست مراكز أخرى (الزقازيق ، أبوكبير ، الحسينية ، بلبيس ، كفر صقر ، الابراهيمية) تنخفض فيها النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة .

ب- التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث :

والتفاوت كان أيضاً موجوداً بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث ، ويتضح ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية للإناث بمراكز المحافظة فى هذا العام بين ٦٩ر. بمركز الحسينية و١٩ر١ بمركز ههيا ، بفارق ٥٠ر. ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث بين ٢٧ بالمركز المذكور أولاً و٤٧ بالمركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢٠ فى كل ألف من السكان الإناث . وفى الوقت الذى تميز فيه مركزا الزقازيق وههيا بالحصول على أعلى النسب بالمقارنة مع المراكز الأخرى ، نجد أن هناك ست مراكز أخرى تنخفض فيها نسب المؤشرين عن المتوسط الحسابى على صعيد المحافظة ، تشمل أبوكبير والحسينية وبلبيس وكفرصقر ومشتول السوق والابراهيمية .

وهكذا لم تصل محافظة الشرقية بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة بين مراكزها فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث فى عام ١٩٨٦ . فلقد كان التباين واضحاً بين مراكز المحافظة - كما رأينا - فى قيم المؤشرين: نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان كل مركز من الذكور أو الإناث .

جدول "١٦" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرات السالف ذكرهما فى عام ١٩٨٦ . وتشير الأرقام إلى أن التفاوت كان موجوداً فى هذا العام بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث . غير أن مدى هذا التفاوت بين الإناث كان أكبر من مداه فى حالة الذكور. فهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى ترتفع فى حالة الإناث بالمقارنة مع حالة الذكور .

ج- التفاوت بين مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور والإناث :

كما أن التكافؤ لم يتحقق - من ناحية أخرى - بين الذكور والإناث فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة . ويظهر ذلك فيما يوجد بين الجنسين من فوارق فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد كل مركز على حدة ، تكشف عملية المقارنة بين الذكور والإناث فى نسبة القيد المشار إليها إلى أن هناك فوارق ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى غير صالح الإناث فى كل مراكز المحافظة . ولقد كان هذا أيضاً هو واقع الحال على صعيد المحافظة . ففى الوقت الذى بلغ فيه متوسط نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ٥٧ فى حالة الذكور ، نجد أنه قد بلغ ٣٨ فى حالة الإناث ، بفارق ١٩ فى كل ألف من السكان فى غير صالح الإناث .

٣- التفاوت بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الحضر و/أو الريف :

لم تتحقق المساواة بين مناطق الحضر و/أو بين مناطق الريف بمحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "١٧" الذى يعطى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان فى حضر وريف مراكز المحافظة . وباستقراء أرقام هذا الجدول ، يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

كان التفاوت موجوداً بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الاعدادى ، ويظهر ذلك فيما يوجد بينها من فوارق فى قيم المؤشرين :نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الاعدادى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بالمناطق الحضرية فى هذا العام بين ٦٨ر. بحضر

جـــــــــدول "١٧"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بالحضر والريف بمحافظة الشرقية حسب المركز فى عـــــام ١٩٨٦ (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركـــــــــز	نسبة مؤشـــــــر الانتقائيـــــــة		نسبة القيد لكل ألـــف من الســــــكان	
	الحضـر	الريـف	الحضـر	الريـف
الزقازيـــــق	٠ر٧٦	١ر١٤	٦٠	٤٧
أبوحمــــــاد	١ر٧٢	١ر٠٨	١٣٥	٤٤
أبوكبيـــــر	٠ر٧٥	٠ر٩٢	٥٩	٣٨
الحســـينية	١ر٢٤	٠ر٨٧	٩٧	٣٦
بلبيـــــس	٠ر٨٨	٠ر٩٢	٦٩	٣٨
ديرب نجـــم	٠ر٦٨	١ر٣٠	٥٣	٥٣
فاقـــــوس	١ر٤٩	١ر٠٣	١١٦	٤٢
كفر صقـــر	٢ر٥٠	٠ر٧٦	١٩٥	٣١
منيا القمــح	١ر٥٢	٠ر٩٧	١١٩	٤٠
ههيـــــا	١ر٠٤	٠ر٩٤	١٢٢	٣٩
مشتول الســوق	٠ر٧٤	١ر٠٨	٥٨	٤٤
الابراهيميـــة	٠ر٨٨	٠ر٨٠	٦٨	٣٣
المتوسط الحسابي	١ر١٨	٠ر٩٨	٩٦	٤٠
الانحراف المعياري	٠ر٥٢١	٠ر١٤٥	٤١ر٢٣٠	٥ر٨٢٣
معامل التبايـن	٠ر٤٤٢	٠ر١٤٨	٠ر٤٢٩	٠ر١٤٦

مركز ديرب نجم و ٢ر٥٠ بحضر كفر صقر ، بفارق ١ر٨٢ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر بين ٥٣ بالمركز المذكور أولاً و١٩٥ بالمركز المذكور ثانياً ، بفارق ١٤٢ فى كل ألف من سكان الحضر . وهناك خمس مراكز حصلت على أعلى النسب فى هذين المؤشرين هى أبوحماد والحسينية وفاقوس وكفر صقر ومنيا القمح ، فى حين كان هناك انخفاض فى هذه النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الحضرية بالمحافظة رفى حضر مراكز الزقازيق وأبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق والابراهيمية .

ب- التفاوت بين منطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

كما أن التفاوت كان موجوداً أيضاً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، ويظهر ذلك فيما يوجد بينها من فوارق فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية فى هذا العام بين ٧٦ر٠ بريف مركز كفر صقر و ٣٠ر١ بريف مركز ديرب نجم ، بفارق ٥٤ر٠ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى كل ألف من سكان الريف بين ٣١ بريف المركز المذكور أولاً و٥٣ بريف المركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢٢ فى كل ألف من سكان الريف . وفى الوقت التى تميز فيه ريف مركزى الزقازيق وديرب نجم بالحصول على أعلى النسب فى هذين المؤشرين ، كان هناك انخفاض فى هذه النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الريفية بالمحافظة فى ريف سبع مراكز هى أبوكبير والحسينية وبلبيس وكفر صقر ومنيا القمح وههيا والابراهيمية .

وهكذا لم تصل محافظة الشرقية حتى عام ١٩٨٦ إلى حد تحقيق التماثل أو المساواة سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى . وكما رأينا ، فلقد كان التفاوت ملحوظاً فى هذا العام بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى .

جدول "١٧" يعطى أيضاً الإنحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين المذكورين أعلاه . وتشير الأرقام إلى وجود التفاوت سواء بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى . غير أن مدى هذا التفاوت بين مناطق الحضر ـأكبر من مداه بين مناطق الريف . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين التى تبدو أكبر فى حالة الحضر بالمقارنة مع حالة الريف .

ج- التفاوت بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى :

لم يتحقق أيضاً التكافؤ بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة ، أو بوجه عام على صعيد المحافظة ، ويتضح ذلك فيما يوجد من فوارق بين الحضر والريف فى نسبة القيد بالتعليم الأعدادى لكل ألف من السكان فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد كل موكز على حدة ، تكشف عملية المقارنة بين الحضر والريف فى نسبة القيد المشار إليها بأن هناك فوارق ، ولكن تأتى هذه الفوارق في غير صالح

الريف فى كل مراكز المحافظة ما عدا مركز ديرب نجم الذى تساوى فيه الحضر والريف فى هذه النسبة المشار إليها .

وحتى على صعيد المحافظة ، هناك فوارق بين الحضر والريف فى المتوسط الحسابى لنسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ٩٦ بالنسبة للحضر ، نجده قد بلغ ٤٠ بالنسبة للريف ، بفارق ٥٦ فى كل ألف من السكان فى غير صالح الريف .

٤- التفاوت بين الحضر والريف بمحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث :

لم تتحقق المساواة بين الحضر والريف بمحافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث فى عام ١٩٨٦ . وهذا ما يظهره جدول "١٨" الذى يعطى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان حسب الجنس (ذكور/أناث) بمناطق الحضر والريف بالمحافظة . وباستقراء أرقام هذا الجدول يتضح ما يلى :

أ- التفاوت بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) كان التفاوت موجوداً بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور ، ويظهر ذلك فى الفوارق الموجود بينها فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمناطق الحضر للذكور فى هذا العام بين ٥٤ر. بحضر مركز ديرب نجم و ٢٢ر٢ بحضر مركز كفر صقر ، بفارق ٦٨ر١ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر من الذكور بين ٤٥ بحضر المركز المذكور أولاً و ١٨٣ بحضر المركز المذكور ثانياً ، بفارق ١٣٨ فى كل ألف من سكان الحضر من الذكور. وقد حصل حضر أربع مراكز (أبوحماد ، كفرصقر، منيا القمح ، ههيا) على أعلى النسب فى هذين المؤشرين فى الوقت الذى انخفضت فيه النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الحضرية بالمحافظة على ست مراكز تشمل الزقازيق وأبوكبير وبلبيس وديرب نجم ومشتول السوق والابراهيمية .

جـــــــــدول "١٨"

نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان بالحضر أو الريف بمحافظة الشرقية حسب المركز والجنس (ذكور/إناث) فى عـــــام ١٩٨٦ م (المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل التباين)

مركـــــــــز	نسبة مؤشـــــــر الانتقـــائيـــــة				نسبة القيد لكل الـــــف من الســــــكان			
	الحضـــــر		الريـــــف		الحضـــــر		الريـــــف	
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
الزقـازيـــــق	٠ر٧١	٠ر٨٣	١ر١٠	١ر٢١	٥٩	٦١	٥٦	٣٦
أبوحمــــــاد	٢ر١٩	١ر١٨	٠ر٩٨	١ر٢٧	١٨١	٨٧	٥٠	٣٨
أبوكبيـــــر	٠ر٧٦	٠ر٧٤	٠ر٩٣	٠ر٩١	٦٣	٥٤	٤٧	٢٧
الحســـينية	١ر٤٨	٠ر٩٣	٠ر٩٢	٠ر٨٠	١٢٢	٦٨	٤٧	٢٤
بلبيــــس	٠ر٩٢	٠ر٨٤	٠ر٩٢	٠ر٩٢	٧٦	٦١	٤٧	٢٨
ديرب نجـــم	٠ر٥٤	٠ر٨٥	١ر٢٩	١ر٣٣	٤٥	٦٢	٦٦	٤٠
فاقـــوس	١ر٣٢	١ر٦٨	١ر٠٨	٠ر٩٤	١١٠	١٢٣	٥٥	٢٨
كفر صقـــر	٢ر٢٢	٢ر٨١	٠ر٨٧	٠ر٥٦	١٨٣	٢٠٦	٤٥	١٧
منيا القمـــح	١ر٥٢	١ر٥٣	٠ر٩٨	٠ر٩٤	١٢٦	١١٢	٥٠	٢٨
ههيـــــا	٢ر٠١	١ر٠٢	٠ر٧٥	١ر٣٠	١٦٧	٧٥	٣٨	٣٩
مشتول الســوق	٠ر٧٤	٠ر٧٤	١ر١٤	٠ر٩٦	٦٢	٥٤	٥٩	٢٩
الابراهيميـــة	٠ر٩١	٠ر٨٤	٠ر٨٠	٠ر٨١	٧٥	٦٢	٤١	٢٤
المتوسط الحسابي	١ر٢٨	١ر١٧	٠ر٩٨	١ر –	١٠٦	٨٥	٥٠	٣٠
الانحراف المعياري	٠ر٥٨١	٠ر٥٧٥	٠ر١٤٦	٠ر٢٢٥	٤٧ر٨٩١	٤٢ر١٦٧	٧ر٥٠	٦ر٧٣١
معامل التبايـن	٠ر٤٥٤	٠ر٤٩١	٠ر١٤٩	٠ر٢٢٥	٠ر٤٥٢	٠ر٤٩٦	٠ر١٥٠	٠ر٢٢٤

(٢) كما أن التفاوت كان موجوداً أيضاً بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث ، ويتضح ذلك فيما يوجد من فوارق بين حضر كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين المستخدمين فى الدراسة الحالية السالف ذكرها ، فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمناطق الحضر للإناث فى هذا العام بين ٠ر٧٤ بحضر مركز أبوكبير و ٢ر٨١ بحضر مركز

صقر ، بفارق ٢،٠٧، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر من الإناث بين ٥٤ بحضر المركز المذكور أولاً و ٢٠٦ بحضر المركز المذكور ثانياً ، بفارق ١٥٢ فى كل ألف من سكان الحضر من الإناث . ولقد تميز حضر مركز فاقوس وكفر صقر ومنيا القمح بالحصول على أعلى النسب فى المؤشرين المذكورين ، وفى الوقت نفسه انخفضت النسب عن المتوسط الحسابى على صعيد مناطق الحضر بالمحافظة فى حضر ثمانى مراكز، تشمل الزقازيق وأبوكبير والحسينية وبلبيس وديرب نجم وههيا ومشتول السوق والابراهيمية .

وهكذا رأينا وجود التفاوت بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث ، ويتضح ذلك فى التباين الموجود بين حضر كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان حسب الجنس (ذكور/إناث) فى عام ١٩٨٦ .

جدول "١٨" يعطى أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين المذكورين أعلاه ، والتى تظهر بأن التفاوت كان موجوداً فى عام ١٩٨٦ بين مناطق الحضر بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث . غير أن مدى هذا التفاوت بين الذكورأكبر من مداه بين الإناث ، وهذا ماتشير إليه أرقام الانحراف المعيارى التى ترتفع فى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الأناث.

(٣) لم يتحقق التكافؤ – من ناحية أخرى – بين ذكور الحضر وإناثه فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء على صعيد حضر كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد مناطق الحضر بالمحافظة ، ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين الجنسين فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الحضر من الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ :

فعلى صعيد حضر كل مركز على حدة ، تشير عملية المقارنة بين الجنسين فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً إلى أن هناك فوارق ، ولكن هذه الفوارق إما أن تكون فى صالح الإناث كما هو الحال فى حضر مراكز الزقازيق وديرب نجم وفاقوس وكفر صقر وأما أن تكون فى صالح الذكور كما هو الحال فى بقية حضر مراكز المحافظة .

وحتى علي صعيد مناطق الحضر بالمحافظة ، هناك فوارق بين الجنسين في

المتوسط الحسابى لنسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ، ولكن تأتى هذه الفوارق بوجه عام فى صالح الذكور . ففى الوقت الذى بلغ فيه هذا المتوسط ١٠٦ فى حالة الذكور ، نجد أنه قد بلغ ٨٥ فى حالة الإناث ، بفارق ٢١ فى غير صالح الإناث .

ب- التفاوت بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور و/أو الإناث :

(١) كان التفاوت موجوداً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور ، ويظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الذكور فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة موشر الانتقائية بمناطق الحضر للذكور فى هذا العام بين ٧٥ر٠ بريف مركز ههيا و ٢٩ر١ بريف مركز ديرب نجم ، بفارق ٥٤ر٠ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الاعدادى لكل ألف من سكان الريف من الذكور بين ٣٨ بريف المركز المذكور أولاً و ٦٦ بريف المركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢٨ فى كل ألف من سكان الريف المذكور . وفى الوقت التى تميز فيه ريف مركزى ديرب نجم ومشتول السوق بالحصول على أعلى النسب فى هذين المؤشرين بالمقارنة مع ريف المراكز الأخرى ، نجد أن هذه النسب قد انخفضت دون المتوسط الحسابى على صعيد المناطق الريفية بالمحافظة فى ريف ستة مراكز أخرى هى أبوكبير والحسينية وبلبيس وكفر صقر وههيا والابراهيمية .

(٢) كما أن التفاوت كان موجوداً أيضاً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث ، ويظهر ذلك فى الفوارق التى يمكن ملاحظتها بين ريف كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين المذكورين سابقاً فى عام ١٩٨٦ . فلقد تراوحت نسبة مؤشر الانتقائية بمناطق الريف للإناث فى هذا العام بين ٥٦ر٠ بريف مركز كفر صقر و ٣٣ر١ بريف مركز ديرب نجم ، بفارق ٧٧ر٠ ، كما تراوحت نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الإناث بين ١٧ بريف المركز المذكور أولاً و٤٠ بريف المركز المذكور ثانياً ، بفارق ٢٣ فى كل ألف من سكان الريف من الإناث . وفى الوقت الذى حصل فيه ريف أربع مراكز (الزقازيق ، أبوحماد ، ديرب نجم ، ههيا) على أعلى النسب بالمقارنة مع ريف المراكز الأخرى ، نجد أن هذه النسب قد هبطت دون المتوسط الحسابى على صعيد مناطق الريف بالمحافظة في بقية مراكز المحافظة .

وهكذا رأينا أن محافظة الشرقية لم تصل بعد إلى هدف تحقيق التماثل أو المساواة بين المناطق الريفية بها فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث . ولقد ظهر ذلك فيما يوجد من فوارق بين ريف كل مركز وآخر فى قيم المؤشرين : نسبة مؤشر الانتقائية ونسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان حسب الجنس (ذكور/إناث) فى عام ١٩٨٦ .

جدول "١٨" يعطى أيضاً الانحراف المعيارى ومعامل التباين لقيم المؤشرين المذكورين أعلاه والتى تشير إلى وجود التفاوت بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى سواء بين الذكور أو بين الإناث . غير أن مدى هذا التفاوت بين الذكور أقل منه بين الإناث وهذا ما تظهره أرقام التباين التى تنخفض فى حالة الذكور بالمقارنة مع حالة الإناث .

(٣) كما أن التكافؤ لم يتحقق أيضاً بين ذكور الريف وإناثه فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، سواء على صعيد ريف كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد مناطق الريف بالمحافظة ، ويظهر ذلك فيما يوجد بين الجنسين من فوارق فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من سكان الريف من الذكور أو الإناث فى عام ١٩٨٦ :

إن المقارنة بين الذكور والإناث على صعيد ريف كل مركز على حدة فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان ، تشير إلى أن هناك فوارق بين الجنسين ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى صالح الذكور فى ريف كل مراكز المحافظة .

وحتى على صعيد المناطق الريفية بالمحافظة تأتى الفوارق أيضاً فى صالح الذكور . ففى الوقت الذى بلغ فيه المتوسط الحسابى لنسبة القيد المشار إليها ٥٠ بالنسبة للذكور ، نجده قد بلغ ٣٠ بالنسبة للإناث ، بفارق ٢٠ فى كل ألف من السكان فى صالح الذكور .

ج- التفاوت بين الحضر والريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور:

لقد أشرنا من قبل إلى أن التفاوت كان موجوداً بين مناطق الحضر ، كما أنه كان موجوداً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور فى عام ١٩٨٦ . ولكن ينبغى أن نذكر بأن مدى هذا التفاوت كان أكبر من مداه بين مناطق الريف . وهذا ما تشير اليه أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرين السالف ذكرهما ، التى تنخفض كثيراً في حالة ذكور الريف بالمقارنة مع

حالة ذكور الحضر.

ومن جهة أخرى ، لم يتحقق التكافؤ بين ذكور الحضر وذكور الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة ويظهر ذلك فى الفوارق الموجودة بينهما فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الذكور فى عام ١٩٨٦ .

فعلى صعيد كل مركز على حدة ، تكشف عملية المقارنة بين ذكور الحضر وذكور الريف فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً إلى أن هناك فوارق بينهما ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى صالح ذكور الحضر فى كل مراكز المحافظة باستثناء مركز ديرب نجم حيث تأتى الفوارق فى صالح ذكور الريف .

ولكن على صعيد المحافظة ، تأتى الفوارق بين ذكور الحضر وذكور الريف فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً فى صالح ذكور الحضر . ففى الوقت الذى بلغ فيه المتوسط الحسابى لنسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من لسكان الذكور ١٠٦ بالنسبة لذكور الحضر ، نجده قد بلغ ٥٠ بالنسبة لذكور الريف ، بفارق ٥٦ فى كل ألف من السكان فى صالح ذكور الحضر .

د- التفاوت بين الحضر والريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث :

لقد رأينا من قبل أن التفاوت كان موجوداً بين مناطق الحضر ، كما أنه كان موجوداً بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الإناث فى عام ١٩٨٦ . ولكن ينبغى الإشارة إلى مدى هذا التفاوت بين مناطق الريف . وهذا ما تظهره أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين فى قيم المؤشرين المستخدمين فى الدراسة الحالية ، التى ترتفع كثيراً فى حالة إناث مناطق الحضر بالمقارنة مع حالة إناث مناطق الريف .

ومن ناحية أخرى ، لم تصل محافظة الشرقية حتى عام ١٩٨٦ إلى حد تحقيق المساواة بين إناث الحضر وإناث الريف فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى ، سواء على صعيد كل مركز على حدة أو بوجه عام على صعيد المحافظة ، ويظهر ذلك فيما يوجد بينهن من فوارق فى نسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث بالحضر أو بالريف .

فعلى صعيد كل مركز على حدة ، تشير عملية المقارنة بين إناث الحضر وإناث الريف فى نسبة القيد المشار إليها سابقاً ، إلى أن هناك فوارق بينهن ، ولكن تأتى هذه الفوارق فى صالح إناث الحضر فى كل مراكز المحافظة .

وحتى على صعيد المحافظة ، تأتى الفوارق في صالح إناث الحضر . ففى

الوقت الذى بلغ فيه المتوسط الحسابى لنسبة القيد بالتعليم الإعدادى لكل ألف من السكان الإناث ٨٥ فى حالة إناث الحضر ، فإنه قد بلغ ٣٠ بالنسبة لإناث الريف ، بفارق ٥٥ فى كل ألف من السكان الإناث فى صالح إناث الحضر .

الخلاصـــــــــــــة :

وهكذا اتضح لنا بأن المساواة لم تتحقق حتى عام ١٩٨٦ بين مراكز محافظة الشرقية فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) :

- فالتكافؤ لم يتحقق حتى العام المذكور أعلاه بين مراكز المحافظة أو بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف بالمحافظة فى توزيع خدمة التعليم الإعدادى بين الذكور أو بين الإناث .
- كما أن التكافؤ لم يتحقق أيضاً على صعيد كل مركز على حدة فى توزيع هذه الخدمة بين الذكور والإناث وبين الحضر والريف وبين الذكور والإناث بالحضر وبين الذكور والإناث بالريف وبين ذكور الحضر وذكور الريف وبين إناث الحضر وإناث الريف . وكما رأينا ، فلقد جاء التفاوت بين الذكور والإناث فى كل المراكز فى صالح الذكور. وجاء التفاوت بين الحضر والريف فى صالح الحضر فى كل المراكز ما عدا مركز ديرب نجم حيث تساوى الحضر مع الريف . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وإناثه فى صالح الذكور فى كل المراكز ما عدا مراكز الزقازيق وديرب نجم وفاقوس وكفر صقر حيث يأتى التفاوت فى صالح إناث الحضر . وجاء التفاوت بين ذكور الريف وإناثه فى صالح الذكور فى كل المراكز . وجاء التفاوت بين ذكور الحضر وذكور الريف فى صالح الحضر فى كل المراكز ما عدا مركز ديرب نجم ، حيث يأتى التفاوت فى صالح ذكور الريف . وجاء التفاوت بين إناث الحضر وإناث الريف فى صالح فى كل المراكز .

الجزء الثالـــــث

بعض العوامل المسئولة عن التفاوتات الاقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى

كشفت الدراسة الحالية – كما رأينا – عن وجود تفاوت بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بحلقيته الابتدائية والإعدادية .غير أن مدى التفاوت قد انخفض في أغلب الأحوال في نهاية الفترة الزمنية

قيد البحث بالمقارنة مع بدايتها . وهذا يدل على أن بعض التقدم قد تحقق فى عملية قيد الطلاب بحلقتى التعليم الأساسى الابتدائية والإعدادية . وقد يرجع ذلك بوجه عام إلى تأثير (أ) الجهود التى تبذلها السلطات التعليمية على الصعيدين المركزى والأقليمى فى سبيل توفير خدمة التعليم الأساسى بالمساواة لأبناء الوطن فى كل الأنحاء . و (ب) الوعى المتزايد من جانب معظم الأسر بأهمية التعليم لأبنائهم والاستمرار فيه حتى أعلى مراحله وخاصة بالنسبة للذكور . ومع ذلك فالتفاوت ما زال موجوداً بوضوح بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى وهذا ما أظهرته المؤشرات التى استخدمتها الدراسة الحالية .

والواقع أنه لكى يتحقق التوازن الاقليمى فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ، فإن ذلك يتطلب بذل الجهود من أجل الوصول إلى حالة تكون فيها معدلات قيد الطلاب بحلقتى التعليم الأساسى متساوية أو قريبة من المتساوية فى كل الأقاليم بالوطن .

ومن المعروف أن معدل قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى فى إقليم ما إنما يتحدد (أ) بمعدل قبول الطلاب الجدد بالصف الدراسى الأول و (ب) بمعدلات التدفق الطلابى (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف هذه المرحلة . لذا فإن التفاوت بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة فى واحد أو أكثر من هذه المعدلات الأربعة (القبول ، الترفع، الرسوب ، التسرب) من شأنه أن يخلق ما بينها من تفاوت فى معدلات قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى .

وإذا كان الأمر كذلك ، فهل هناك تفاوت بين الأقاليم فى معدلات القبول والتدفق الطلابى بمرحلة التعليم الأساسى ؟ وما أهم العوامل التى تؤثر على هذه المعدلات / وهل هناك قصور فى عملية التخطيط لمرحلة التعليم الأساسى ساهم فى خلق التفاوتات الاقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات قد تساهم فى إلقاء بعض الضوء على بعض العوامل المسئولة عن التفاوتات الاقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى :

١- التفاوت بين الأقاليم فى معدلات القبول والتدفق الطلابى بمرحلة التعليم الأساسى :

أ- التفاوت فى معدل القبول :

التفاوت موجود فى الحقيقة بين المحافظات فى معدل القبول بالصف الدراسى الأول من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى وما يعادله. وهذا ما يوضحه جدول "١٩" الذى يعطى معدل القبول الظاهرى بالصف الأول الابتدائى بالمحافظات المختلفة فى عامى ١٩٨٢ و ١٩٨٦.فلقد تراوح هذا المعدل فى عام ١٩٨٢/٨١ بين ٥٩٫٢٪ بمحافظة

جـــــــــــدول "١٩"

معدل القبول الظاهري بمؤسسات التعليم الابتدائي (بما فيها الأزهر) حسب المحافظة في عامـــــــي ١٩٨٢ و ١٩٨٦ (٣٨) (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل التباين) (أرقام هذا الجدول محسوبة بواسطة الباحث) .

محافظـــــــــة	١٩٨٢/٨١ ٪	١٩٨٦/٨٥ ٪
القاهـــــــرة	٩٢ر٢	١٠٧ر٢
الاســــــكندرية	١٠٤ر٣	١٠٦ر١
بورســــــعيد	١٣٩ر٥	١٣٧ر٨
الســويـــــــس	١٩٢ر٥	١٥٢ر٥
دميـــــــــاط	١٠٦ر١	١٠٣ر٤
الدقهليـــــــة	٩١ر٢	١٠٥ر٤
الشـــــرقية	٨١ر٢	٩٢ر٨
القليوبيـــــــة	٩٤ر١	١٠٥ر١
كفر الشـــــيخ	٨٣ر٩	٩٩ر٥
الغربيـــــــة	٩١ر-	٩٧ر١
المنوفيـــــــة	٩٣ر٣	٩٩ر١
البحيـــــرة	٧٩ر٢	٩٢ر٤
الاســـــماعيلية	١٢٤ر٢	١٤٠ر٩
الجيـــــــزة	٨٤ر٧	٩٥ر٥
بني ســــويف	٧١ر٢	٨٣ر٩
الفيـــــوم	٦٦ر٦	٦٨ر٦
المنيـــــــا	٦٥ر٩	٦٩ر٣
أســــــيوط	٧٤ر٥	٩٠ر١
ســـــــوهاج	٦٨ر٢	٨٣ر-
قنـــــــا	٧٤ر-	٨٨ر٧
اســــــوان	٩١ر١	٨٨ر٦
البحر الأحمـــــر	١٢٧ر٩	١١٨ر٧
الوادي الجديـــــد	١٠٢ر٥	١٠٥ر٢
مطـــــــروح	٧٥ر-	٧٨ر١
شمال ســــيناء	٢٣٢ر٧	٢٠٥ر٨
جنوب ســــيناء	٥٩ر٢	٤٧ر٦
المتوسط الحسابـــــي	٩٨ر٧	١٠٦ر٣
الانحراف المعيـــــاري	٣٨ر٦٠٧	٤٥ر٥٤٣
معامل التبايـــــن	٠ر٣٩١	٠ر٤٢٨

(أرقام هذا الجـــــدول محسوبة بواسطة الباحث) .

- جنوب سيناء و٧ر٢٣٣٪ بمحافظة شمال سيناء ، بفارق ٥ر١٧٤٪ في حين تراوح هذا المعدل في عام ١٩٨٦/٨٥ بين ٦ر٤٧ ٪ بالمحافظة المذكورة أولاً و ٨ر٣٠٥٪ بالمحافظة المذكورة ثانياً ، بفارق ٢ر٢٥٨٪ . وتشير أيضاً أرقام الانحراف المعيارى ومعامل التباين بالجدول المذكور إلى وجود هذا التفاوت بين المحافظات فى معدل القبول الظاهرى بالصف الأول الابتدائى ، بل أنها تؤكد على أن مدى هذا التفاوت كان أكبر فى عام ١٩٨٦ بالمقارنة مع عام ١٩٨٢ . فلقد ارتفعت أرقامها فى العام المذكور أولاً بالمقارنة مع العام المذكور ثانياً .

والواقع أنه ليس من السهل على المرء الحصول على بيانات يمكن الاعتماد عليها عن أعداد الملزمين حسب الجنس (ذكور/إناث) ومكان الإقامة (حضر/ريف) ، فى كل مركز أو محافظة فى سنة ما أو فى عدد من السنوات . فالبيانات المتاحة كثيراً ما تكون ذات طبيعة إجمالية . ومع ذلك تؤكد التقارير بأن التكافؤ لم يتحقق بين الذكور والإناث فى الحضر والريف . فمن الحقائق التى أفصحت عنها الدراسات التحليلية للإحصاءات التى قام بها المجلس القومى للتعليم تخلف نسبة الاستيعاب بين البنات إذا ما قورنت بنسبة استيعاب البنين سواء على مستوى الدولة أو المحافظة أو العينة، وكذلك تختلف نسبة الاستيعاب فى الريف عنها فى الحضر[٣٩].

ب- التفاوت فى معدلات التدفق الطلابى :

والواقع أن التفاوت بين المحافظات المختلفة (أو بين المراكز المحافظة الواحدة) لم يقتصر على معدل قبول الطلاب بالصف الأول الابتدائى فحسب ، بل يمتد أيضاً إلى معدلات التدفق الطلابى (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف مرحلة التعليم الأساسى . ولهذا بالضرورة انعكاساته على معدل قيد الطلاب بهذه المرحلة فى كل محافظة على حدة .

وفى الحقيقة ، لم يتوفر للباحث بيانات (فى الفترة الزمنية قيد البحث) عن المقيدين الذكور والإناث فى الحضر والريف فى كل صف على حدة بمرحلة التعليم الأساسى موزعين إلى ناجحين وراسبين ومتسربين . ومع ذلك يتوقع الباحث بأن يكون هناك تباين بين المحافظات المختلفة فى معدلى النجاح والرسوب وبالذات فى الصفوف المنهائية بالحلقتين الابتدائية والإعدادية من التعليم الأساسى .

أما بالنسبة للتسرب ، فلقد أ وضحت الدراسات التى قام بها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بأن هذه الظاهرة تكون أكثر وضوحاً فى القرى عنها في المدن ، وتبرز في الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل

والتخلف الاجتماعى ، وتختفى أو تكاد فى الأحياء المتطورة أو المرتفعة الدخل ، وتكون أكثر ظهوراً فى القرى البعيدة عن مواقع المدارس وبصفة خاصة القرى النائية ، كما أنها تكون أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها بالنسبة للبنين وعلى الأخص فى الريف بين الأوساط محدودى الدخل التعليمى [٤٠] . ولعل ذلك يفسر - ضمن عوامل أخرى - انخفاض معدل قيد الطلاب فى معظم الأحيان بالريف عن الحضر وبين الإناث أكثر من الذكور فى مرحلة التعليم الأساسى - كما رأينا خلال هذه الدراسة . غير أنه ينبغى أن نذكر بأن معدل التسرب أو أسبابه إنما يختلف من محافظة إلى أخرى ، بل ومن الريف إلى المدينة ومن الذكور الى الإناث فى المحافظة الواحدة .

٢- بعض العوامل التى تؤثر على معدلات القبول والتدفق الطلابى بمرحلة التعليم الأساسى :

أ- التفاوت فى إمكانية الوصول الى خدمة التعليم الأساسى :

يتفاوت الأطفال فى أمكانية الوصول الى خدمة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والإعدادية. فقد تكون هناك بعض العوائق التى تمنع بعض الأطفال من أستغلال فرصة التعليم المتاحة مثل العوائق المادية ، بمعنى ابتعاد المواقع الجغرافية لمؤسسات التعليم الأساسى عن الأماكن التى يسكن فيها بعض الأطفال . غير أن سهولة وصول الطفل إلى مواقع هذه المؤسسات لا يعنى التحاقه بها ، فقد تكون هناك عوائق أخرى (اقتصادية ، اجتماعية ، ثقافية) تمنع أيضاً بعض الأطفال من استغلال فرصة التعليم المتاحة . ولاشك أن وجود مثل هذه العوائق (المادية ، الاقتصادية ، الاجتماعية ، الثقافية) إنما يختلف من إقليم إلى آخر . كما أن عدد الأطفال ونسبتهم الذين تحول مثل هذه الظروف دون استغلال فرصة التعليم المتاحة إنما يختلف من محافظة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى داخل المحافظة الواحدة ، مما يؤثر على حالة قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى :

(أ) التفاوت فى إمكانية الوصول إلى الموقع الجغرافى لمؤسسات التعليم الأساسى :

تختلف المحافظة فيما بينها فى الأسلوب الذى اتبع فى توزيع شبكة مدارس الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى بالنسبة لمنازل السكان فى سن القبول بالصف الأول الابتدائى الذين من المفترض أن تقوم هذه المدارس بخدمتهم . وقد تخلو بعض المناطق فى محافظة ما من توافر المدارس الابتدائية القريبة من مساكن السكان فى سن الذهاب إلى المدرسة الابتدائية . ويصبح من الصعب على البعض من أطفال هذه المناطق المجاورة ، فقد يقرر بعض الآباء عدم أرسال أبنائهم

وبالذات البنات للألتحاق بمدارس الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

والأكثر من هذا أن عدم توافر مدارس الحلقة الإعدادية من التعليم الأساسى القريبة من مساكن تلاميذ المدارس الابتدائية فى بعض المناطق الريفية والنائية ، ربما يثنى من عزم الآباء عن الاهتمام بتعليم أبنائهم حتى فى مدارس الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى [٤١] .

ويعبر عن سوء توزيع شبكة مدارس التعليم الأساسى ما جاء على سبيل المثال فى تقرير عن الخريطة التربوية للتعليم الأساسى بمحافظة الشرقية فى الفترة الزمنية ٨٢/٨٣-٨٦/١٩٨٧ . فلقد أوضح التقرير أن محافظة الشرقية تعانى من قلة المدارس الإعدادية مقارنة بالمدارس الأبتدائية ومن سوء توزيع المدارس الإعدادية على قرى ومراكز المحافظة . وقد نتج عن ذلك وجود الكثير من القرى المحرومة من المدارس الإعدادية . وقد اقترح التقرير ضرورة توزع المدارس الجديدة بالحلقة الإعدادية بما يحقق التوازن فى توزيع مدارس التعليم الأساسى عموماً والربط بين مدارس الحلقة الابتدائية والحلقة الإعدادية بما يحقق توفير المدارس الإعدادية التى تستوعب الناجحين فى الصف النهائى بالحلقة الابتدائية وبما لا يسبب مشقة الإنتقال بين مواقع الحلقتين[٤٢] .

وعلى أى حال فإن عدد الأطفال ونسبتهم الذين يتأثرون ببعد مساكنهم عن الموقع الجغرافى لمدارس التعليم الأساسى يختلف من محافظة إلى أخرى ومن مركز الى آخر فى المحافظة الواحدة . ولعل ذلك يعتبر واحداً من الأسباب التى يمكن أن يعزى إليها ما بين الأقاليم من تفاوت فى معدلات القبول بالصف الأول الابتدائى أو الإعدادى وبالتالى فى معدلات قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى .

وجدير بالذكر أن سياسة الوزارة تقوم على التوسع فى أنشاء المدارس فى المناطق المزدحمة بالسكان التى يكثر بها عدد الملزمين . أما بالنسبة للمناطق قليلة الكثافة من السكان ، فإن الوزارة تدرك أن بناء مدرسة فى مكان ما لا يوجد به العدد الكافى من السكان ، فإنها فى أغلب الأحوال لا تجد من الملزمين العدد الذى يتناسب مع تكاليف أقامتها وكثيراً ما تبقى فصولها مختلفة . ومن أجل توفير خدمة التعليم فى مثل هذه المناطق ، فإن المناطق تحاول التوسع فى إنشاء (أ) المدارس التى يخدم كل واحدة منها مجموعة من القرى الصغيرة المجاورة و (ب) مدرس الفصل الواحد وخاصة فى الأماكن المخلخلة بالسكان من البدو والرحل [٤٣] .

ولكن ينبغى أن نذكر بأن إقامة أنواع المدارس المناسبة للمناطق قليلة الكثافة

السكانية على النحو المذكور أعلاه لا يؤدى بالضرورة إلى الحاق كل الأطفال بها فالمدارس التى تخدم مجموعة من القرى قد لا تجد إقبالاً من كل السكان فى سن التعليم الأساسى وبالذات الإناث بسبب ابتعاد موقع المدرسة عن بيوت التلاميذ وعلاقة ذلك بصعوبة الإنتقال والتكلفة اليومية التى يتحملها أولياء الأمور . وربما يكون الوقت قد حان لكى تأخذ السلطات التعليمية قراراً فى شأن توفير المواصلات المجانية من وإلى المدرسة لأولئك الذين تبعد أماكن إقامتهم عن المواقع الجغرافية للمدارس ، حتى لا يكون هناك عذر لأحد بعدم إلحاق إبنه أو إبنته بمؤسسات الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

كما أن مدارس الفصل الواحد - كما هو معروف - ربما تكون حلاً ملائماً للحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى ، ولكنها قد لا تكون كذلك بالنسبة للحلقة الإعدادية التى تحتاج إلى معلمين متخصصين فى المواد الدراسية . وعلى أى حال فإن الإقتراح بتوفير المواصلات المجانية ربما يساهم أيضاً فى التغلب على مسألة بعد المدرسة عن مساكن الطلاب المؤهلين للإلتحاق بمؤسسات الحلقة الإعدادية .

(٢) التفاوت فى العوائق الاقتصادية :

من المعروف أن التعليم يزداد إذا كان بالمجان ويقل إذا كان بمصروفات . والتعليم فى مصر - بحكم القانون - بالمجان فى مراحله المختلفة وبالذات فى مرحلة التعليم الأساسى ، إذ لا يجوز قانونا فرض رسوم أو نفقات على التلاميذ فى مرحلة يكون التعليم فيها الزامياً . ولكن يتحمل الآباء فى الواقع بعض الأعباء المالية التى كثيراً ما تثقل كاهل الأسر الأقل حظاً اقتصادياً واجتماعياً - بالقرى والأحياء الشعبية بالمدن - مما يجعل بعض هذه الأسر تحجم منذ البداية عن إلحاق أبنائها بالتعليم الأساسى أو يضطر البعض الآخر من الأسر إلى حفز أبنائها على عدم الاستقرار فى هذا النوع من التعليم حتى نهايته . ولا شك فى أن ذلك يؤثر بالضرورة على معدلات قيد الطلاب بهذه المرحلة .

فبالإضافة إلى ما تتحمله الأسرة من أعباء والتزامات كالإنفاق على الزى المدرسى وأدوات التعليم وأجور المواصلات وغيرها ، فالآباء - على سبيل المثال - مطالبون بأن يدفعوا للسلطات المدرسية فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ مبلغاً وقدره سبعة جنيهات وخمسة وسبعون قرشاً بالحلقة الابتدائية وإحدى عشر جنيهات وخمسة وثمانون قرشاً بالحلقة الإعدادية مقابل بعض الخدمات الإضافية والتأمينات[٤٤] .

كما أن الآباء من ناحية أخرى مطالبون اليوم أكثر من أى وقت مضى بدفع قدر كبير من المال للمدرسين مباشرة من أجل إعطاء أبنائهم دروساً خصوصية ، ولا شك أن هذا القدر من المال يختلف من مرحلة إلى أخرى ومن إقليم إلى آخر ومن الحضر إلى الريف فى الإقليم الواحد ، بل ويتزايد سنة بعد أخرى . والواقع أن ما يدفعه الآباء فى هذا الشأن يفوق كثيراً ما تتحمله الدولة فى تعليم التلميذ فى المال العام . ويرجع ذلك إلى إعتقاد الآباء بأنه لكى يستمر أبنائهم فى التعليم ، ينبغى إعطائهم دروساً خصوصية تبدأ من الصف الأول بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى . فالإعتماد على ما يحصله التلميذ فى المدرسة ليس كافياً لكى تضمن الأستمرار لأبنائها فى التعليم والتقدم فيه إلى أعلى مراحله . وربما يكون هذا الإعتقاد صحيحاً ، إذ أن احتمال التسرب من المدرسة - كما نعلم - يزداد بين التلاميذ نوى التحصيل المدرسى المتدنى وعلى أى حال فإنه ينبغى الإعتراف بأنه لا يقدر على هذا النوع من الإنفاق (أى الإنفاق على الدروس الخصوصية) إلا القادرون مالياً .

إن الأسر التى تثقلها هذه الأنواع من النفقات تختلف فى العدد والنسبة من أقليم إلى آخر ومن الحضر إلى الريف فى الإقليم الواحد ، مما يساهم فى خلق التفاوتات الاقليمية فى معدلات القبول والتدفق الطلابى وبالتالى فى معدلات قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى .

وهناك نوع آخر من التكلفة ، يطلق عليه تكلفة الفرصة الضائعة . وهو الدخل الإضافى الذى يمكن للأسر أن تحققه إذا ما عمل أبناؤهم بدلا من ذهابهم إلى المدرسة. ويتوقف مدى الاستفادة من هذا الدخل الضائع على مستوى دخل الأسرة الحالى ، وعلى أى الحالات تستفيد منه الأسرة الفقيرة - بالريف والأحياء الشعبية بالمدن - أكثر من الأسر الغنية . ولعل ذلك يفسر ظاهرة تسرب عدداً غير قليل من الأطفال بعد انتظامهم فى الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى تحت ضغط الحاجة المادية لأسرهم . والواقع أن ضغط الإمكانات الاقتصادية للأسرة من شأنه أن يجعل رب الأسرة يسرع فى الافادة من جهود أبنائه بتشغيلهم قبل الانتهاء من الدراسة بمرحلة التعليم الزلزامى، بل وكثيراً ما يستخدم الأطفال فى الريف للتخفيف من عبء العمل الواقع على كاهل الوالدين مما يؤثر على انتظامهم فى الدراسة و/أو على مستواهم فى التحصيل المدرسى ، وبالذات بعد أن هجر الزراعة البعض من شباب الريف للعمل أما في المصالح الحكومية ومؤسسات القطاعين العام والخاص

ونزوح البعض الاخر للعمل بالبلاد العربية .

وجدير بالذكر أن فرص العمالة المتاحة أمام الأطفال فى سن التعليم الأساسى تختلف من منطقة إلى أخرى ومن إقليم إلى آخر ، كما أن عدد من يقرر من أبناء الأسر الفقيرة الدخول فى سلك العمل بدلاً من الإنتظار فى الدراسة يختلف أيضاً من منطقة إلى أخرى ومن إقليم إلى آخر ، مما يؤثر بالذات على معدلات قبول الطلاب ومعدلات تسربهم وبالتالى على معدلات قيدهم بمرحلة التعليم الأساسى .

والواقع أن الأسر الفقيرة ربما لا تفكر طويلاً عند الموازنة بين اختيار العمل وأختيار التعليم لأبنائهم ، وربما يعزى تفضيلها اختيار العمل لأبنائها وليس اختيار الانتظار بمرحلة التعليم الأساسى إلى :

- انتشار البطالة الظاهرة بين المتعلمين . فلقد كانت الدولة – كما هو معروف – توفر فرص العمالة لخريجى الجامعات والمدارس الثانوية الفنية فور تخريجهم ، مع عدم قدرة الاقتصاد القومى على استيعابهم . وقد أدى هذا إلى انتشار البطالة المقنعة بين العاملين بالحكومة والقطاع العام . ومن هنا راحت الحكومة فى السنوات الأخيرة تتباطأ كثيراً فى تنفيذ التزامها بتوظيف خريجى الجامعات والثانوية الفنية إلى حد الانتظار أكثر من ست أو سبع سنوات حتى يمكن للخريج الحصول على "وظيفة حكومية" .
- وحتى عندما يتحقق أمل الحصول على وظيفة حكومية بعد طول انتظار ، فإن ما يتقاضاه الخريجون من أجور منخفضة لا يمكن مقارنتها بدخول غير المتعلمين المرتفعة – ممن تدربوا على حرفة أو صنعة منذ الصغر – مع ظهور العديد من مجالات الكسب والإثراء السريع أمامهم .

(٣) التفاوت فى العوائق الاجتماعية – الثقافية :

وتلعب بعض العوامل الاجتماعية – الثقافية فى الحقيقة دوراً فى تحديد مدى إقبال الناس على التعليم . فما تزال مصر – على سبيل المثال – بعيدة عن أن تحقق المساواة بين الذكور والإناث فى مجال التعليم . وهذا ما رأيناه خلال هذه الدراسة . فلقد أنخفض بوجه عام معدل قيد البنات بالمقارنة مع معدل قيد البنين بحلقتى التعليم الأساسى الابتدائية والإعدادية ، ويرجع ذلك فى الأساس إلى عدم توفر الوعى الكافى بأهمية تعليم للبنت بين بعض فئات المجتمع غير المتعلمين بالقرى والكفور والنجوع والأحياء الشعبية بالمدن ، لذا فأنهم ربما يتحملون الضيق والحرمان من أجل تعليم الولد ويترددون في فعل ذلك بالنسبة للبنت . والأكثر من ذلك

هناك من يرفض تعليم البنت وبالذات فى سن التعليم بالحلقة الإعدادية متأثراً فى ذلك ببعض العادادت والتقاليد التى تحث على عدم تعليم البنت خوفاً عليها من الانحراف وتزويجها مبكراً فى أقرب فرصة ممكنة ، لذا يشيع بينهم هذه المقولة "أن زواج البنت سترة" .

إن عدد البنات ونسبتهن فى سن التعليم الأساسى اللاتى ينتمين إلى أسر تتمسك بمثل هذه العادات والتقاليد إنما يختلف من محافظة إلى أخرى ومن مركز إلى آخر بالمحافظة الواحدة . وهذا عامل يؤدى – مع غيره من العوامل – إلى وجود التفاوتات الاقليمية فى معدلات قبول الإناث ومعدلات تسربهن وبالتالى فى معدلات قيدهن بمرحلة التعليم الأساسى .

ب- التفاوت فى تطبيق أحكام قوانين التعليم الإلزامى :

(أ) التفاوت فى تطبيق عقوبات الإلزام :

يرتفع معدل قيد الطلاب – كما هو معروف – فى المرحلة التعليمية التى يكون التعليم فيها إلزامياً بحكم القانون . فهل يعتبر التعليم الأساسى إلزامياً فى مصر ؟

طبقاً لأحكام القانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨ ، يعتبر التعليم الابتدائى حقاً لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويفرض الألتزام على والد الطفل أو المتولى أمره ، وتطبيق عقوبات الإلزام على أولياء أمور التلاميذ الذين يتخلفون عن الاستمرار فى الدراسة (٤٥) ، وذلك بفرض عقوبة على المتسبب فى حرمان الطفل من حقه فى التعليم تصل إلى غرامة قدرها ١٠٠ قرش مع تكرارها باستمرار تخلف الطفل عن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية إلى أن يصل إلى السن العليا للدخول فى الصف الأول من مرحلة الإلزام . ولكن يعفى من تنفيذ أحكام الإلزام الأطفال الذين يقيمون فى أماكن تبعد أكثر من كيلومترين من أقرب مدرسة ابتدائية والأطفال المصابون بمرض أو عاهة بدنية أو عقلية تمنعهم من تلقى الدراسة[٤٦].

وفى عام ١٩٨١ صدر القانون رقم ١٣٩ الذى جعل التعليم الإلزامى ٩ سنوات بدلاً من ست سنوات*، يطلق عليه التعليم الأساسى ، تلتزم الدولة بتوفيره ويلزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه ، ويتولى المحافظون كل فى دائرة اختصاصه إصدار القرارات اللازمة لتنظيم الإلزام بالنسبة للآباء وأولياء الأمور على مستوى المحافظة ،

---

*خفضت المدة إلى ثمانى سنوات سنة ١٩٨٨ .

كما يصدرون القرارات الازمة لتوزيع الأطفال الملزمين على مدارس التعليم الأساسى بالمحافظة . ولكن إذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة فى الموعد المحدد أو لم يواظب على الحضور بغير عذر مقبول مدة عشرة أيام متصلة أو منفصلة ، وجب على ناظر المدرسة إنذار والده أو ولى أمره بكتاب موقع عليه ، وعند غيابه أو امتناعه تسلم الكتاب يسلم إلى العمدة أو نقطة الشرطة أو المركز أو القسم لتسليمه إليه . فإذا لم يتقدم الطفل إلى المدرسة خلال أسبوع من تسلم الكتاب أو عاود الغياب لأعذار غير مقبولة اعتبر والده مخالفاً لأحكام هذا القانون ويعاقب بغرامة مقدارها عشرة جنيهات وتتكرر المخالفة وتتعدد العقوبة باستمرار تخلف الطفل عن الحضور أو معاودته التخلف دون عذر مقبول بعد إنذار والده أو المتولى أمره[٤٧] .

والسؤال الذى يمكن أن يثار هنا هو إلى أى مدى أمكن تطبيق أحكام قوانين الإلزام بمرحلة التعليم الأساسى ؟

الواقع إن الجدية فى تطبيق أحكام قوانين الإلزام السابق ذكرها إنما يرفع – دون شك – من معدل قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى والعكس صحيح . فإذا استطاعت الدولة (أ) أن توفر فعلاً مكاناً لكل طفل ذكراً كان أم إنثى ، فى أى مكان يعيش سواء فى الحضر أو فى الريف و (ب) أن تلزم الآباء بتحمل مسئولية الإلزام عن أبنائهم فإن ذلك سوف يرفع – ضمن عوامل أخرى – من معدل قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى فى كل الأنحاء بالوطن على السواء . ولكن إذا تهاونت الدولة – فى إقليم ما أو منطقة ما – فى تنفيذ إلتزامها بتوفير خدمة التعليم الأساسى و/أو تهاونت فى تنفيذ عقوبات الإلزام على آباء أو أولياء أمور التلاميذ الذين يتخلفون عن الالتحاق أو الانتظام فى الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى ، فإن ذلك سوف يؤثر على معدل قيد الطلاب بهذه المرحلة ويساهم بالتالى فى خلق التفاوتات الاقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى .

(٢) التفاوت فى تطبيق قواعد القبول بالتعليم الأساسى :

طبقاً لأحكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ يبدأ القبول بالصف الأول من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى للأطفال فى سن السادسة . وفى هذا الشأن يمكن أن نذكر أمرين لهما تأثير على فرص الالتحاق بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى :

- أباح القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ السابق الذكر فى حالة وجود أماكن التجاوز بالنقص عن ستة أشهر من سن الألزام عند قبول التلاميذ بالصف الأول بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

أولوية القبول بالصف الأول من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى - كما هو معروف - توجه دائماً للأكبر سناً من سن ٦-٨ .ولا شك أن قبول بعض التلاميذ تحت سن الإلزام أو فوقه إنما يؤدى بالضرورة - ضمن عوامل أخرى - إلى تضخيم معدل القبول الظاهرى بالصف الأول الابتدائى وبالتالى معدل القيد بمرحلة التعليم الأساسى إلى درجة يمكن أن يصل فيها هذان المعدلان أو أحدهما إلى أكثر من ١٠٠٪ .وبما أن هذه الأحوال تختلف فى مداها ووجودها من محافظة إلى أخرى ، بل من منطقة إلى أخرى داخل المحافظة الواحدة ، فإن ذلك يعتبر أحد الأسباب التى تؤدى إلى عدم التوازنات الاقليمية فى معدل قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى .

ج - التفاوت فى مشكلة التعليم الخاص والأزهرى :

يقدم كل من التعليم الخاص ذى المصروفات والتعليم الأزهرى إلى أبناء بعض فئات المجتمع فى سن التعليم الأساسى فرصة ثانية وفرصة ثالثة للإلتحاق بالتعليم فى مرحلته الإلزامية بالإضافة إلى الفرصة المتاحة فى مدارس التعليم العام المجانى. ولكن تتفاوت المحافظات (وكذلك مراكز المحافظة الواحدة) فى مدى توفر هاتين الفرصتين ، مما يؤثر فى التفاوت بينها فى معدل قيد الطلاب بمرحلة التعليم الأساسى. جدول "٢٠" يعطى التوزيع النسبى للمقيدين والمقيدات بالمحافظات بالتعليم الابتدائى والإعدادى الخاص والأزهرى فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥. ويتضح من أرقام هذا الجدول أن التباين واضح بين المحافظات فى فرص التعليم الخاص والأزهرى . فلقد استأثرت محافظات القاهرة والاسكندرية والجيزة بالقسط الأكبر من فرص التعليم الخاص بالمقارنة مع المحافظات الأخرى . كما استأثر محافظات القاهرة والدقهلية والشرقية وكفر الشيخ والغربية وسوهاج بالقسط الأكبر من فرص التعليم الأزهرى بالمقارنة مع المحافظات الأخرى .

كما تتفاوت مراكز المحافظة الواحدة فى مدى توفر فرصتى التعليم الخاص والأزهرى ، ففى محافظة الشرقية - على سبيل المثال - تركزت فرصة التعليم الابتدائى والإعدادى الخاص فى عام ١٩٨٦/٨٥ فى مدينة الزقازيق عاصمة المحافظة. أما بالنسبة للتعليم الابتدائى والإعدادى الأزهرى للذكور ،الإناث ، فإنه قد انتشر فى العديد من قرى ومدن المحافظة . جدول "٢١" يعطى التوزيع النسبى للمقيدين والمقيدات بالتعليم الابتدائى والإعدادى الأزهرى فى الحضر والريف بمراكز المحافظة . في عام ١٩٨٦/٨٥ .

ويتضح من أرقام هذا الجدول أن التفاوت موجود بين حضر أو ريف كل مركز وآخر بالمحافظة فى فرص التعليم الأزهرى سواء فى حلقته الابتدائية أو الإعدادية ، للذكورأو الإناث ، بل هناك مراكز لم تصل إليها خدمة التعليم الإعدادى الأزهرى، بالذات للإناث .

وهكذا تتفاوت المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة فى مدى توفر فرصتى التعليم الخاص والأزهرى . ولعل ذلك يفسر – مع عوامل أخرى – ما بين المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة من تفاوت فى معدل القبول وبالتالى فى معدل القيد بمرحلة التعليم الأساسى وما يعادلها .

٣- بعض جوانب القصور فى تخطيط التوسع بمرحلة التعليم الأساسى :

كما هو معروف ، تعتمد مصر – منذ بداية الستينات – على التخطيط العلمى كأداة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وفى قطاع التربية والتعليم ، يقوم بعبء التخطيط على الصعيد المركزى الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ويشارك فى هذا العبء على الصعيد المحلى إدارة التخطيط والمتابعة بمديريات التربية والتعليم بعواصم المحافظات .

فعلى الصعيد المركزى ، تقوم الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بمسئولية إعداد مشروعات خطط التعليم ، ولضمان العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية بين المحافظات، فإنها تقوم بتوزيع ميزانية الفصول والمدارس الجديدة على المحافظات فى مراحل ونوعيات التعليم المختلفة طبقاً لما رسم فى الخطة وإجراء التعديلات التى تلزم فى ضوء ما يسفر عنه التطبيق العملى مع الأخذ فى الاعتبار نتائج الإمتحانات فى الأعوام السابقة حتى لا توزع فصول على محافظات زائدة عن حاجتها وتحرم محافظات أخرى من فصول هى فى حاجة إليها . وفيما يلى أهم الاختصاصات والمسئوليات التى تمارسها الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة[٥٠]

جـــــــدول "٢٠"

التوزيع النسبى للقيدين والمقيدات بالتعليم الابتدائى والإعدادى الخاص والأزهرى حسب المحافظة عام ١٩٨٦/٨٥[٤٨] .

(التوزيع النسبى للمقيدين والمقيدات محسوب بواسطة الباحث).

المحافظة	التعليم الخاص				التعليم الأزهري			
	الابتدائي		الاعدادي		الابتدائي		الاعدادي	
	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪
القاهرة	٤٣ر٥	٤٥ر—	٦٣ر—	٦٢ر—	٧ر١	١٠ر—	٧ر٦	١٥ر٣
الاسكندرية	١٥ر—	١٥ر٢	١٥ر٦	١٥ر٩	١ر٥	٢ر٦	١ر٢	٢ر٥
بورسعيد	١ر—	١ر٢	١ر١	١ر١	٠ر٣	٠ر٣	٠ر١	٠ر٥
السويس	٠ر٤	٠ر٦	٠ر٧	٠ر٥	٠ر٢	٠ر٢	٠ر١	٠ر٣
دمياط	٠ر٤	٠ر٦	—	—	٠ر٥	٠ر٧	٠ر٦	٠ر٥
الدقهلية	٣ر٢	٣ر٥	٠ر٣	١ر٦	٦ر٥	٧ر٥	٩ر١	٨ر٣
الشرقية	١ر٣	١ر٢	٠ر٣	١ر٦	١٣ر٥	١٢ر٩	١١ر٥	١٠ر٢
القليوبية	٠ر٩	٠ر٩	—	—	٣ر٩	٤ر١	٣ر٩	٣ر٨
كفر الشيخ	٠ر١	٠ر١	—	—	٧ر٢	٦ر٣	٨ر٥	٨ر٩
الغربية	٢ر—	٢ر٢	٠ر٢	١ر٦	٩ر٥	١٠ر١	٧ر١	٨ر٦
المنوفية	٠ر٩	٠ر٩	٠ر٣	٠ر٣	٥ر١	٥ر—	٦ر٤	٦ر٣
البحيرة	١ر٤	١ر٦	—	—	٦ر٦	٥ر—	٦ر٨	٢ر٦
الاسماعيلية	١ر٣	١ر٤	١ر٧	١ر٣	٠ر٦	٠ر٧	٠ر٥	٠ر٣
الجيزة	١٣ر٢	١٢ر—	١٤ر٢	١٢ر٣	٧ر٩	٧ر٦	٥ر٦	٣ر٩
بني سويف	١ر٢	١ر٢	٠ر١	٠ر١	١ر٨	١ر٧	١ر٩	١ر—
الفيوم	١ر٥	١ر٥	٠ر٣	—	٢ر٩	٢ر٥	١ر٩	١ر٧
المنيا	٤ر٩	٤ر٣	١ر١	١ر٤	٣ر١	٢ر٩	٤ر—	٣ر٢
أسيوط	٤ر٣	٣ر٢	٠ر١	٠ر٢	٣ر٥	٢ر٨	٤ر٥	٥ر٥
سوهاج	١ر٧	١ر٦	١ر—	٠ر١	٩ر٩	٨ر٦	٩ر٢	٨ر٩
قنا	١ر٣	١ر٣	—	—	٦ر١	٦ر١	٦ر٩	٤ر٩
اسوان	٠ر٣	٠ر٣	—	—	١ر٣	١ر٣	١ر٩	٢ر—
البحر الأحمر	٠ر١	٠ر١	—	—	٠ر٢	٠ر٤	٠ر١	٠ر٣
الوادى الجديد	—	—	—	—	٠ر٢	٠ر٣	٠ر١	٠ر٥
مطروح	—	—	—	—	٠ر٣	—	٠ر٢	—
شمال سيناء	٠ر١	٠ر١	—	—	٠ر٣	٠ر٤	٠ر٣	—
جنوب سيناء	—	—	—	—	—	—	—	—
الجملة	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—	١٠٠ر—

(التوزيع النسبي للمقيدبن والمقيدات محسوبا بواسطة الباحث) .

جـــــــــدول "٢١"

التوزيع النسبى للمقيدين والمقيدات بالتعليم الابتدائى والأزهرى بالحضر والريف بمحافظة الشرقية حسب المركـــــــز عـــام ١٩٨٦/٨٥ (٤٩)

مركـــــــز	الحضـــــــر				الريـــــــف			
	الابتدائــــى		الاعـــدادي		الابتدائـــي		الاعـــدادي	
	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪	الذكور ٪	الاناث ٪
الرفازيـــق	١٣ر١	٣٥ر٨	٨ر٥	٢٢ر٧	٢١ر١	٢٤ر٧	١٧ر٤	٢٢ر٢
أبوحمـــاد	٥ر٨	٤ر٨	٦ر٣	—	١٣ر٤	١٢ر٦	١١ر١	٢٧ر٢
أبوكبيـــر	١٠ر٥	٧ر٥	٦ر٨	٢٢ر٩	٣ر٥	٢ر٦	٤ر١	—
الحسـبنية	٧ر٩	٦ر٢	١١ر٣	—	٥ر-	٤ر٣	٣ر٢	—
بلبيـــس	٧ر٤	٣ر٧	٨ر١	٢٠ر-	١٦ر٧	١٥ر٩	١٣ر١	٨ر٧
ديرب نجـــم	٩ر-	٨ر٥	١٦ر٢	٩ر١	٧ر٧	٦ر٩	١١ر٥	٢٠ر١
فاقـــوس	٥ر٣	٤ر٧	١٠ر٤	١٥ر٢	٥ر١	٥ر٨	٧ر٩	٤ر٧
كفر صقـــر	١٢ر٨	٩ر٧	١٥ر٦	١٢ر٤	٥ر١	٤ر٩	٦ر٥	—
منيا القمـــح	٧ر١	٥ر-	٤ر٢	—	١٤ر٤	١٤ر٣	١٦ر٤	٨ر٧
ههيـــا	٦ر٧	٥ر٢	٧ر٨	١١ر٤	٣ر٣	٣ر٢	٤ر٣	٨ر٤
مشتول الســوق	٤ر٧	٣ر٦	٤ر٨	—	٢ر٨	٢ر٩	٢ر٧	—
الابراهيميـــة	٩ر٧	٥ر٣	—	—	١ر٩	١ر٨	١ر٨	—
الجملـــــة	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-	١٠٠ر-

(التوزيع النسبي للمقيدين والمقيدات محسوبا بواسطة الباحث) ٠

(التوزيع النسبى للمقيدين والمقيدات محسوب بواسطة الباحث) .

(١) تلقى اقتراحات الإدارة العامة لمراحل ونوعيات التعليم المختلفة ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات بالنسبة لمشروعات الخطة اللازمة لها والتنسيق بينها فى حدود التمويل المتاح وتكافؤ الفرص بين المحافظات تمهيداً لإعداد مشروع الخطة على مستوى الجمهورية .

(٢) إخطار مديريات التربية والتعليم بالمحافظات بما يتم تقريره لها من مشروعات

الخطة للعمل على تنفيذها .

(٣) دراسة ما تقوم به المديريات التعليمية من تعديلات لفصول الخطة فى المراحل المختلفة فى ضوء نتائج الإمتحانات وإعداد الوضع النهائى للفصول على أساس التنفيذ الفعلى .

(٤) متابعة تنفيذ مشروعات الخطة التعليمية ودراسة ما قد يعترض تنفيذها من معوقات واقتراح وسائل حلها .

(٥) تلقى تقارير مديريات التربية والتعليم بالمحافظات دعماً يتم تنفيذه بها من مشروعات وإعداد التقارير الفترية النهائية عن التنفيذ الفعلى بالتعاون مع إدارة الموازنة تمهيداً لإرسالها الى وزارة وأجهزة المتابعة .

ولكى تشارك إدارة التخطيط والمتابعة بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات فى إعداد مشروعات خطط التعليم ، فإنها تمارس عدداً من الاختصاصات والمشروعات نذكر منها ما يلى(٥١):

(١) دراسة المشروعات ذات الصلة بخطة التعليم التى توصى بها الوزارة والمجالس المحلية أو الأجهزة المختلفة بمديرية التربية والتعليم والإدارات التعليمية التابعة لها .

(٢) التنسيق بين مشروعات خطط التعليم التى تقدمها الإدارة التعليمية بالمديرية على ضوء التمويل المتاح ، وذلك لإعداد مشروع خطة التعليم الخاصة بالمحافظات ، على أن تراعى العدالة فى توزيع الخدمات التعليمية وتوزيع الخدمات التعليمية وتوزيع العدد الكافى من الفصول لمقابلة الاحتياجات التعليمية الحقيقية للسكان بحيث لا تتركز الخدمات التعليمية فى عاصمة الإقليم أو فى المدينة دون القرية .

(٣) إعداد البيانات والدراسات التى تلزم لإعداد الخطط الجديدة والخطط السنوية (الباب الثالث للمشروعات الجديدة) بالإشتراك مع الإدارة التعليمية والأجهزة المعنية بالمديرية وأجهزة التخطيط بديوان عام الوزارة .

(٤) الإشتراك مع الإدارة التعليمية والأجهزة المعنية بالمديرية فى وضع أسس القبول بمختلف مراحل التعليم ودراسة ما يتطلبه التنفيذ من تعديلات فى ميزانية الفصول وإعداد الوضع النهائى لفصول المحافظة فى ضوء التنفيذ الفعلى والسياسة العامة لخطة القبول .

(٥) متابعة تنفيذ الخطة وتقويمها وتجميع الملاحظات والمشكلات التى تعترى التنفيذ لإعداد التقارير الفترية للمتابعة بالمديرية وموافاة الجهات المختصة .

ولكن يبدو أن تخطيط التوسع بمرحلة التعليم الأساسى قد فشل في تحقيق

العدالة والمساواة بين المحافظات ، بل وبين مراكز المحافظة الواحدة ، فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) . وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية ، كما رأينا . وقد يكون ذلك راجعاً – ضمن عوامل أخرى – إلى بعض جوانب القصور التى تكتنف العمل التخطيطى نفسه . وفيما يلى خلاصة ما استنتجه الباحث خلال لقائه بالمسئولين بالإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم الشرقية وتطبيقه الاستبيان المرفق والذى أعد لهذا الغرض :

١– الاعتماد فى التخطيط على العدد الإجمالى للملزمين واتجاهات القبول السابقة :

يقوم التخطيط لمراحل التعليم قبل الجامعى فى مصر على أساس "وحدة الفصل" ، وينصب على الفصول الجديدة فقط : فصول التوسع والنمو التى تحتاجها المحافظات المختلفة خلال سنوات الخطة . لذا يكون من الطبيعى أن ينحصر اهتمام المسئولين فى الغالب على الاستخدامات الاستثمارية (الباب الثالث) فى قطاع التعليم قبل الجامعى فى موازنة وزارة التربية والتعليم وعلاقة ذلك بعملية قبول التلاميذبمراحل وأنواع التعليم المختلفة .

ويعتمد المخطط على الصعيد المركزى فى تحديد احتياجات المحافظات المختلفة من الفصول الجديدة اللازمة للتوسع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى على أساسين: الأول ، العدد الإجمالى للملزمين فى كل محافظة على حدة ، الذين بلغوا سن ٦ سنوات، ولكن دون التفريق بين مركز وآخر من مراكز المحافظة ، أو بين الذكور والإناث ، أو بين من يقطن بالقرى والمناطق النائية ومن يقطن بالمدن . والثانى ، تقدير مدى إقبال الملزمين فى كل محافظة على حدة على الالتحاق بالصف الأول الابتدائى . فمن الخطأ– من وجهة نظر المسئولين – أن تضع خطط التعليم حساباتها على أساس تساوى المحافظات فى الإقبال على التعليم ، ومن المعروف أن الإقبال عليه يختلف باختلاف المحافظات . لذا يقوم المخطط بدراسة اتجاهات القبول بالصف الأول الابتدائى فى عدد من السنوات السابقة ، حتى يمكنه تحديد نسب القبول المتوقعة خلال سنوات الخطة وهكذا يفعل المخطط على الصعيد الإقليمى عندما يقوم هو الآخر بتحديد احتياجات مراكز المحافظة المختلفة من الفصول الجديدة اللازمة للتوسع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى . إنه يعتمد أيضاً على العدد الإجمالى للموزعين واتجاهات القبول السالفة بالصف الأول الابتدائى فى كل مركز على حدة .

ومن أجل تبرير وجهة نظرهم ، يذكر المخططون فى هذا الصدد بأن الخطتين الخمسيتين الأولى والثانية (٦٠/٦١–١٩٧٠/٦٩) قد وقعتا ، على سبيل المثال – فى

أخطاء أساسية حينما حددنا عام ١٩٧٠ موعداً لتعميم التعليم الابتدائى ، ليس لأن هذا الهدف لم يتحقق فى موعده فحسب ، بل إنه لم يتحقق حتى الآن فى العديد من المحافظات أو فى بعض مراكز المحافظة الواحدة . ويرجع ذلك فى أغلب الأحيان إلى الحدود التى يفرضها مدى إقبال الملزمين والملزمات على الالتحاق بالصف الأول الأبتدائى . كما وقعت الخطة الخمسية الأولى فى أخطاء حينما وحدت نسبة القبول بالصف الأول الإعدادى فى جميع المحافظات ولم تأخذ بعين الإعتبار التفاوت بينها فى مدى الإقبال على التعليم . ومن هنا كان من الضرورى أن تأخذ مشروعات خطط التعليم التالية هذا الأمر بعين الإعتبار فراحت تحدد نسب القبول فى كل محافظة على حدة على أساس مدى إقبال الناس بها على التعليم .

والواقع أن الإعتماد فى التخطيط على العدد الإجمالى للملزمين دون التفرقة بين الذكور والإناث أو بين من يقطن منهم بالقرى والمناطق النائية ومن يقطن بالمدن جعل المسئولين بالإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام الوزارة بالقاهرة غير قادرين على إعطاء إجابة عن تساؤلات الباحث التى تدور حول مدى النجاح فى تحقيق التكافؤ بين المحافظات أو بين الحضر والريف أو بين الذكور والإناث فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) . وكانت الحجة فى عدم الإجابة على هذه التساؤلات بأن أى شىء عن التعليم الأساسى يمكن الاستفسار عنه فى المحافظات . ومع ذلك لم يتمكن الباحث من الحصول على الإجابة المطلوبة من المسئولين بإدارة التخطيط والمتابعة بمديرية التربية والتعليم بالزقازيق . وكل ما ذكره المسئولون هو أن هناك فوارق قليلة جداً بين مراكز المحافظة وبين الحضر والريف وبين الذكور والإناث فى توزيع خدمة التعليم الأساسى . وللحصول على دليل إحصائى يؤيد هذا الكلام ، ينصحون الباحث بالرجوع إلى إدارة الإحصاء بالمديرية للحصول على بعض البيانات المتاحة وتحليلها للخروج ببعض المؤشرات التى قد تفيد فى هذا الشأن .

ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من أهمية التعرف بدقة على درجة إقبال الملزمين على الالتحاق بالصف الأول الابتدائى من جانب المخططين على الصعيدين المركز والإقليمى على النحو المشار إليه ، إلا أن الباحث يرى أن ذلك لا ينطق على التعليم الأساسى . فلقد أصبح هذا النوع من التعليم فى مصر فى الوقت الحاضر فرض عين ولم يعد فرض كفاية ، تلتزم الدولة بتوفيره لأبنائها الذكور والإناث فى أى مكان يتواجدون فيه دون ما نظر إلى مدى الإقبال عليه . فإذا وفرته الدولة فى منطقة ما ولم يقبل عليه بعض الأبناء ، فمن حق الدولة من الناحية القانونية أن توقع عقوبات الإلزام

على أولياء أمورهم ، ولا ينبغى الإنتظار حتى يطرق الملزمون أبواب التعليم الأساسى كى تسعى الدولة لتوفيره لهم على عجل فى أبنية مستأجرة أو فى مدارس مكتظة تعمل لفترتين أو ثلاث ، بل ينبغى أن تكون هناك خطط طويلة المدى تراعى النمو المنتظر فى أعداد الملزمين والملزمات من أجل توفير التعليم الأساسى لهم جميعاً بدون استثناء فى الوقت المناسب والمكان المناسب ، ومعنى ذلك أن توزيع شبكة التعليم الأساسى لا ينبغى أن يقوم على أساس الاتجاهات السابقة للقبول بمقدار ما يقوم على أساس إتجاه النمو فى إعداد الملزمين فى المستقبل حسب الجنس (ذكور/إناث) ومكان الإقامة (حضر/ريف).

وإذا كان لمدى إقبال الملزمين على الالتحاق بالتعليم الأساسى مثل هذه الأهمية ، فهل يحاول المخطط أن يدرس – مثلاً – التفاعل بين طلب الأسر على التعليم وعرض التعليم المتمثل فى شبكة مدارس التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) القائمة فعلاً. فالقيام بمثل هذه الدراسة سوف يمكنه من تحديد (أ) عدد ونسبة الأطفال الذين يستفيدون فعلاً من عرض التعليم الأساسى و (ب) عدد ونسبة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم الأساسى لأن عرض التعليم كان أقل من الطلب عليه و (ج) المناطق المأهولة والمحرومة فى الوقت نفسه من فرص التعليم الأساسى . ويشك الباحث فى إهتمام المخطط بمثل هذه الدراسة.*

٢– إنعدام الدقة والعدالة فى توزيع الفصول الجديدة :

وكما رأينا ، تقوم الإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة بإعداد مشروعات خطط التعليم على أساس وحدة الفصل ، وأن من اختصاصاتها توزيع الفصول عى المحافظات طبقاً لما رسم فى مشروع الخطة . وعندما تقوم بتوزيع الفصول الجديدة على المحافظات ، فإنها تحدد لكل محافظة نصيبها من الفصول دون بيان ما إذا كانت هذه الفصول قد خصصت لمركز ما أم لآخر، للحضر أم للريف ، للذكور أم للإناث . إنها تترك أمر شغل هذه الفصول بالتلاميذ

---

* فلقد تبين للباحث بأن هذا المخطط حتى على الصعيد الاقليمى لم يكن عنده فكرة عن منطقة الاستجلاب الخاصة بكل مدرسة من مدارس الحلقة الابتدائية أو الاعدادية من التعليم الأساسى بمحافظة الشرقية. ولقد كانت اجابته على هذا السؤال بأن من الأفضل للباحث الرجوعالى ادارتى التعليم الابتدائى والاعدادى بالمديرية، ولكن عندما فعل الباحث ذلك، اتضح له بأن المسئولين لم يكن فى حوذتهم مثل هذه المعلومات أيضا.

للأجهزة المحلية التعليمية والغير تعليمية بكل محافظة فى ضوء قوانين التعليم الأساسى وتشريعاته وعدد الملزمين الذين يطرقون أبواب مؤسسات التعليم الأساسى .

ولكن قد يحدث أن يكون نصيب بعض المحافظات من الفصول اللازمة للتوسع أكثر من حاجتها ونصيب البعض الآخر أقل من حاجتها . وهذا ربما يرجع الى عدم الدقة فى التقدير من جانب المخططين و/أو الضغوط التى يمارسها بعض رجال السياسة وذوى السلطة من أجل الحصول لمحافظات معينة على المزيد من الاعتمادات المخصصة للفصول الجديدة .

وحتى على صعيد كل محافظة على حدة ، فإن إدارة التخطيط والمتابعة تتعرض هى الأخرى لمثل هذه الضغوط من جانب بعض هذه شخصيات المجالس المحلية عند قيامها (بالتعاون مع إدارات التعليم الابتدائى والإعدادى والموازنة) بتوزيع ميزانية الفصول الجديدة على الإدارات التعليمية . ونتيجة لمثل هذه الضغوط ، قد تنقل عند التنفيذ بعض الفصول التى كانت مخصصة فى مشروع خطة التعليم لمركز معين إلى آخر ، أو قد تنقل بعض الفصول التى كانت تحتاجها قرية ما إلى أخرى أو إلى المدينة عاصمة المركز أو إلى المدينة عاصمة المحافظة .

ولكن لو قامت مشروعات خطط التعليم على أساس وحدة التلميذ /الطالب الذى يعيش أو سيعيش فى مكان ما ، لكان من الصعب أن يحدث مثل هذا النقل لبعض الفصول من مكان إلى آخر . فالتخطيط الدقيق – كما هو معروف – هو الذى يقوم على أساس وحدة التلميذ /الطالب . ويتطلب هذا النوع من التخطيط القيام بتقدير أعداد التلاميذ خلال سنوات الخطة موزعين على أساس الجنس (ذكور/إناث) ومكانة الإقامة (حضر/ريف) . والمرحلة التعليمية ، ثم محاولة التخطيط لتوفير الخدمة التعليمية لهم فى أماكن تواجدهم باستخدام بعض المعايير المناسبة .

وعلى أى الحالات ، فإن إنعدام الدقة والعدالة فى توزيع الفصول الجديدة بين محافظات الجمهورية أو بين مراكز المحافظة الواحدة ، كان من الأسباب التى أدت إلى ظهور ما يسمى "بالجوازيون" فبسبب وجود بعض الفصول التى تزيد عن حاجة بعض المحافظات ، فلقد سمح لها القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بالتجاوز بالنقص عن ستة أشهر من سن الإلزام عند قبول التلاميذ بالصف الدراسى الأول بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى . وذلك على الرغم من وجود الكثير من الأطفال الملزمين فى ٦–٧ سنوات ، بل وهناك من تجاوز ذلك السن إلى سن ٧–٨ سنوات فى الكثير من المحافظات ، بل فى بعض مناطق المحافظات التى سمحت بالتجاوز بالنقص في سن القبول بالصف الأول

الابتدائى . وإن دل هذا على شىء فإنما يدل على عدم المرونة فى خطط التعليم ، تلك التى ينبغى أن تكون مرنة وقابلة للتعديل وفقاً لظروف التطبيق . أليس من الممكن تجميع الفصول التى تزيد عن حاجة المناطق المختلفة وإعادة توزيعها على المناطق التى تحتاجها واستخدامها فى قبول أطفال بلغوا سن الإلزام ، بدلاً من استخدامها فى مناطق أخرى فى قبول أطفال لم يبلغوا بعد سن الإلزام ؟

٣- التخطيط يواجه العجز فى الموارد المالية :

أن التوسع فى شبكة التعليم فى مرحلته الإلزامية فى الوقت الحاضر ، كثيراً ما يتم فى جو يسوده العجز الحاد فى الموارد المالية ، وغالباً ما يكون ذلك راجعاً إلى الأزمة الاقتصادية الحادة التى تعانى منها البلاد ، لذا فإنه من الطبيعى أن يفاجأ المخطط بأن حددت له اعتمادات مالية معينة أقل بكثير مما كان محدداً فى مشروع الخطة . وقد يضطره هذا إلى اتخاذ عدد من الإجراءات التى من شأنها أن تزيد من حدة التفاوت فى توزيع شبكة التعليم الأساسى . فلو كانت هناك قرية - على سبيل المثال - فى حاجة إلى أن يبنى فيها مدرسة جديدة ، وهناك قرية أخرى مجاورة يمكن أن تقدم الأرض مجاناً ، فقد يختار المخطط فى هذه الحالة إقامة المدرسة الجديدة فى القرية التى سوف تقدم الأرض مجاناً وليس فى القرية التى تحتاجها فعلاً رغبة منه فى التغلب على المشكلة المالية . وعلى أبناء القرية الأخيرة أن يتحملوا مشاق الانتقال إلى القرية المجاورة ، إذا كانت عندهم الرغبة قوية فى التعليم .

كما أن هناك بعض الممارسات التى قد تزيد من حدة ما بين المحافظات أو ما بين مراكز المحافظة الواحدة من تفاوت فى توزيع الخدمات التعليمية . فعند التنبؤ بميزانية التعليم فى سنة أو سنوات قادمة ، فإنه من الصعب أن يأخذ بعين الاعتبار ما تحتاجه المناطق المحرومة من التعليم من موارد مالية . فعندما تقوم الإدارة العامة للموازنة بديوان عام الوزارة بتقدير الاعتمادات المالية التى سوف تخصص للمحافظات فى سنة أو سنوات قادمة من أجل التعليم ، فإنها تأخذ فى الاعتبار - ضمن عوامل أخرى - متوسط الاعتمادات المالية التى خصصت لكل محافظة فى موازنة العامين السابقين . وهكذا تفعل إدارة الموازنة فى مديرية التربية والتعليم لكل محافظة بالنسبة للإدارات التعليمية . ولعل ذلك يعتبر واحداً من الأسباب التى قد تجعل المحافظات المتقدمة تعليمياً تظل متقدمة والمحافظات المتأخرة تعليمياً تظل متأخرة . ومثل هذا الكلام ينطبق على مراكز المحافظة الواحدة .

٤ – معدل القبول الظاهرى كمؤشر :

يهدف المخطط إلى تحقيق الاستيعاب الكامل للملزمين فى سن ٦ بالصف الاول من الحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى ، لذلك نجده يأخذ معدل القبول الظاهرى فى الصف الاول الابتدائى كمؤشر إذا ما أراد أن يحكم على مقدار التقدم الذى حدث من سنة إلى آخرى فى استيعاب الملزمين ، أو إذا ما أراد أن يقارن فى هذا الصدد بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة .

والواقع أن استخراج هذا المؤشر على نحو إجمالى للمحافظة أو للمركز إنما يخفى على المخطط التفاوت الذى كثيراً ما يكون موجوداً بين الذكور والاناث فى الحضر أو الريف ، لذا ينبغى عليه أن يسعى لاستخراجه للذكور والاناث فى الحضر والريف على السواء (مع ان هذا المؤشر قد ينطوى على بعض المبالغة بسبب قبول الكبار والصغار عن السن المحددة قانونا للقبول ، كما نعرف) .

وجدير بالذكر أن هذا المؤشر ليس كافياً للحكم على مدى تحقق التوازن الاقليمى فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة، فلقد يلتحق الطفل بالصف الأول الابتدائى مثلاً ، ولكنه قد يتسرب من التعليم بعد سنة أو أكثر . إن المؤشر الذى يمكن استخدامه فى هذا الصدد هو معدل قيد الطلاب بمرحلة تعليمية معينة فلكى يتحقق التوازن الإقليمى لتوزيع خدمة التعليم الأساسى ، ينبغى الوصول إلى حالة تتساوى فيها المحافظات ومراكز المحافظة الواحدة والحضر والريف والذكور والإناث فى معدل القيد فى مرحلةالتعليم الأساسى .

٥ – العجز فى المخططين المدربين والبيانات السليمة :

تعانى الإدارات المسئولة عن تخطيط التوسع التعليمى من العجز فى المخططين المدربين والبانات السليمة . وقد يكون هذا العجز واحداً من الأسباب التى تؤدى إلى وجود التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى

ولتحقيق التكافؤ بين المحافظات ، وبين مراكز المحافظة الواحدة ، وبين الحضر والريف ، وبين الذكور والإناث فى توزيع خدمة التعليم الأساسى ، ينبغى الأخذ بالتخطيط على الصعيد المحلى (والذى تشكل الخريطة المدرسية أحد ركائزه) بالإضافة إلى التخطيط على الصعيد المركزى . ولكى يكتب لهذا النوع من التخطيط النجاح ، ينبغى توفير مخطط التعليم المدرب بالكم المطلوب والكيف المطلوب . وقد يتطلب ذلك تدريب أو إعادة تدريب العاملين حالياً بإدارة التخطيط والمتابعة على الصعيدين المركزى والإقليمى. فلقد تبين للباحث بأن هؤلاء يتباينون في توزيع الخبرة السالفة (قبل

الإلتحاق بجهة العمل الحالى) وفى مستوى المؤهل التعليمى (مؤهلات متوسطة وعالية) وفى نوع التخصص الدقيق (محاسبة ، اقتصاد ، جغرافيا ، لغة عربية ، لغات شرقية ، فلسفة واجتماع ، زراعة ، فنون طرزية) وفى نوع التدريب الذى حصلوا عليه أثناء الخدمة بالتخطيط والمتابعة . وهذا ما يظهره جدول "٢٢" الذى يعطى بعض البيانات عن العاملين بالإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم ، بالقاهرة والتى حصل عليها الباحث من خلال تطبيقه للاستبيان المرفق . ومما يلفت النظر أن نسبة الحاصلين على تدريب فى المعهد القومى للتخطيط بالقاهرة لا تتعدى ٦ر١٧٪ من مجموع العاملين بالإدارة العامة للتخطيط والمتابعة . كما أن هناك من يرقى للعمل بإدارة التخطيط والمتابعة دون أن يكون له سابق خبرة بهذا المجال . وهذا الشىء يمكن أن يحدث لعدم وجود وظيفة أخرى شاغرة يرقى عليها الموظف فى مجال عمله السابق .

كما ينبغى توفير البيانات السليمة اللازمة لعملية التخطيط . وبسؤال المسئولين عن إدارات التخطيط والمتابعة على الصعيد المركزى والإقليمى بمحافظة الشرقية ، عن مدى توفر البيانات اللازمة للتخطيط ، أجابوا بأن كل البيانات التى تتطلبها عملية التخطيط متوفرة . ولو نظر المرء فى واقع الأمر بمنظار المخطط نفسه وما يقوم به من أنشطة فى إطار المسئوليات والاختصاصات المكلف بها سيصل إلى أن إجابته صادقة. ولكن لو وسع المخطط من أنشطته ونظر إلى التخطيط فى شموله آخذاً فى الاعتبار كل العوامل المؤثرة على عرض التعليم الأساسى والطلب عليه سوى تكون إجابته بأن هناك عجزاً فى البيانات التى تتطلبها عملية التخطيط السليم . وعلى أى حال يرى الباحث نفسه بأن هناك عجزاً حاداً فى البيانات التى يتطلبها أى تخطيط دقيق . صحيح هناك الكثير من البيانات متاحة فى الإدارة العامة للإحصاء بالقاهرة ، ولكن ينبغى الإعتراف بأن هذه البيانات المتاحة لها فى الغالب طبيعة إجمالية . ومن أمثلة البيانات المتاحة أعداد التلاميذ بمرحلة تعليمية معينة موزعين على أساس الجنس (ذكور/إناث) ، ومكان الإقامة (حضر/ريف) فى كل محافظة على حدة ولكن لا توجد أى بيانات متاحة عن إدارات التعليم بمراكز المحافظة المختلفة . كما أنه لا توجد أى بيانات متاحة عن أعمار التلاميذ ولا عن الفئات الإجتماعية المهنية التى ينتمون إليها . كما أنه من الصعوبة بمكان الحصول على بيانات إحصائية عن أعداد السكان فى سن التعليم الأساسى موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) ومكان الإقامة (حضر/ريف) والمركز والمحافظة .

جدول "٢٢"

الخبرات الحالية والسابقة للعاملين والعاملات بالادارة العامة للتخطيط والمتابعة ومؤهلاتهم والدورات التدريبية التي حصلوا عليها (يولية وأغسطس ١٩٨٨)

الجنس دكور/ اناث	السن	الوظيفة الحالية/ تاريخها	الوظيفة السابقة قبل الالتحاق بادارة التخطيط والمتابعة	المؤهلات /تاريخها	التخصص الدقيق	دورات التدريب أثناء العمل بالتخطيط والمتابعة/ مكانها/ مدتها/ تاريخها	سنوات العمل بالتخطيط والمتابعة
دكر	٥٨	مدير عام/١٩٨٢	بالتخطيط والمتابعة منذ ١٩٦١ .	بكالوريوس تجارة/ ١٩٥١	محاسبة	- دورتان تدريب بالجهاز المركزي للتنظيم والادارة. ● - منحة تدريب بالمانيا الشرقية/٣ شهور/١٩٦٦. - منحة تدريب بجامعة بريستول بانجلترا/٣شهور/١٩٨٠. - تدريب على الكمبيوتر/٣ أسابيع/١٩٨٧ .	٢٦
دكر	٥٧	رئيس قسم/١٩٧٣	بالتخطيط والمتابعة منذ ١٩٦١	بكالوريوس تجارة/ ١٩٥٢	شعبة عامة	- دراسات معهد التخطيط القومي/٣ شهور/١٩٦١. - تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/١٩٨٧ .	٢٦
دكر	٥٦	مدير ادارة الشئون المالية والادارية ٧٦	موظف بالهيئة العامة للاصلاح الزراعي	ليسانس آداب / ١٩٦٠	جغرافيا	تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/١٩٨٧ .	١٠
أنثى	٥٦	مدير ادارة/ ١٩٨٦	رئيس قسم بادارة التنظيم	دبلوم فنون طرزية	-	—	٧
دكر	٤٩	مدير مرحلة / ١٩٨٥	موجه أول بالتعليم التجاري	بكالوريوس تجارة/ ١٩٦١	محاسبة	- تدريب على التخطيط بمعهد التخطيط القومي . - تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/ ١٩٨٧ .	١
دكر	٤٨	مدير مرحلة / ١٩٨٦	أمين مكتبة	ليسانس آداب/٦٣ تأهيل تربوي/٦٦	اجتماع	- الدراسة المكثفة للغة الانجليزية بالجامعة الامريكية . - منحة للولايات المتحدة الأمريكية/٢ شهر/١٩٨٧ .	١٠
دكر	٤٨	رئيس قسم	مدرس	ليسانس آداب/٦٣	جغرافيا	تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/ ١٩٨٧ .	٧
دكر	٤٠	رئيس قسم	اخصائي تنسيق	بكالوريوس زراعة/٦٩ دبلوم احصاء/٨٠	زراعة	—	٦
أنثى	٤٤	أخصائي أول	باحث بالادارة العامة للتوجيه المالي والاداري	بكالوريوس تعاون/ ١٩٧٣ .	شعبة عامة	- دورة تدريب لمكاتب المتابعة بالجهاز المركزي للتنظيم والادارة/ اسبوعين/ ١٩٨٢ . - تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/ ١٩٨٧ .	٦
أنثى	٤٠	أخصائي أول/ ١٩٨٦	أخصائي شان بالمخزون السلعي	بكالوريوس تجارة/ ١٩٧٠	محاسبة	تدريب على الكمبيوتر/٣ أسابيع/ ١٩٨٧ .	٦
أنثى	٤٠	باحث مالي واداري	باحث مالي واداري بادارة المباني	بكالوريوس علوم مالية وتجارية/٦٩	عام	تدريب على الكمبيوتر/٣ أسابيع/١٩٨٧ .	١
أنثى	٣٠	أخصائي ثالث	—	ليسانس آداب/٧٩	لغات شرقية	—	٥
أنثى	٢٧	أخصائي ثالث	مدرسة	ليسانس آداب / ١٩٨٤	فلسفة واجتماع	- دورة لدراسة اللغة الانجليزية بالجامعة الأمريكية/٨٧. - تدريب على الكمبيوتر/ ٣ أسابيع/ ١٩٨٧ .	٢

ملحوظة : كان مدير ادارة التخطيط والمتابعة بالشرقية مقترا في اجاباته، وكل ما استطاع أن يبوح به هو أن عدد العاملين بالادارة سبعة، خمسة منهم من ذوي المؤهلات المتوسطة واثنان من ذوى المؤهلات العالية : تخصص الأول لغة عربية وتخصص الثاني اقتصاد .

الخلاصـــــــــة :

وهكذا فلقد عرض هذا الـجزء من الدراسة الحالية لبعض العوامل المسئولة عن التفاوتات الإقليمية فى توزيع التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) . فالتفاوت بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة فى معدلات قيد الطلاب بهذه المرحلة إنما يرجع إلى التفاوت بينها فى (أ) معدلات قبول الطلاب الجدد بالصف الدراسى الأول بالابتدائى و (ب) معدلات التدفق الطلابى (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف مرحلة التعليم الأساسى (بحلقتيها الابتدائية والإعدادية) . ويرجع التفاوت بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة فى معدلات القبول والتدفق الطلابى بهذه المرحلة إلى التفاوت بينها فى :

- مدى إمكانية وصول الملزمين والملزمات إلى شبكة التعليم الأساسى . فهناك بعض العوائق (المادية ، الاقتصادية ، الإجتماعية ، الثقافية) التى قد تمنع بعض الأطفال من استغلال فرصة التعليم المتاحة .
- مدى تطبيق عقوبات الإلزام على آباء وأولياء أمور التلاميذ الذين يتخلفون عن الإلتحاق بالتعليم الأساسى أو على مواصلته .
- مدى السماح لصغار السن بالإلتحاق بالصف الدراسى الأول من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .
- مدى توفر فرصتى التعليم الابتدائى والإعدادى الخاص ذات المصروفات والأزهرى .

كما أن القصور فى بعض جوانب العمل التخطيطى لمرحلة التعليم الأساسى ربما يكون قد ساهم – مع عوامل أخرى – فى خلق التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) .

النتائج والتوصيــــــات

وهكذا قاربت الدراسة الحالية على الإنتهاء والتى تدور حول موضوع : التفاوتات الإقليمية فى توزيع خدمة التعليم الأساسى . والأمل كبير فى أن تكون هذه الدراسة قد نجحت فى تحقيق أهدافها بالإجابة عن تساؤلاتها والتى يمكن تلخيصها على النحو التالــــــى :

(١) على الرغم من أن التعليم فى مرحلته الإلزامية فى مصر أصبح فى الوقت الحاضر فرض عين ، تلتزم الدولة بتوفيره لأبناء الوطن الذكور والإناث فى أى مكان يتواجدون فيه ، إلا أن الجهود المبذولة حتى عام ١٩٨٦ لم تنجح في تحقيق هدف

تعميمه وتوفيره بالمساواة لأبناء الوطن فى كل الأنحاء . فكما رأينا خلال هذه الدراســـــة :

- لم تتساو المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة فى مدى تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائى بين الذكور والإناث فى الحضر والريف .
- لم تتحقق المساواة سواء بين المحافظات أو بين مراكز المحافظة الواحدة أو بين مناطق الحضر أو بين مناطق الريف فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والإعدادية بين الذكو أو بين الإناث .
- لم تتحقق المساواة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقيتيه الابتدائية والإعدادية) على صعيد كل محافظة على حدة أو على صعيد كل مركز على حدة: بين الذكور والإناث ، وبين الحضر والريف ، وبين الذكور والإناث بالحضر ، وبين الذكور والإناث بالريف ، وبين ذكور الحضر وذكور الريف ، وبين إناث الحضر وإناث الريف .غير أن التفاوت بين الذكور والإناث جاء بوجه عام فى غير صالح الإناث ، والتفاوت بين الحضر والريف جاء فى غير صالح الريف .
- تتخلف بعض المحافظات عن غيرها بشكل واضح فى عملية الإنماء بمرحلة التعليم الأساسى . ويذكر فى هذا الصدد – على سبيل المثال – من الوجه البحرى محافظتا كفر الشيخ والبحيرة ، ومن الوجه القبلى كل محافظاته (ما عدا أسوان) ، ومن المحافظات الصحراوية محافظات جنوب سيناء ومطروح والبحر الأحمر . ويحدث هذا أيضاً بالنسبة لمراكز المحافظة الواحدة .فعلى صعيد محافظة الشرقية ، تتخلف بعض المراكز عن غيرها . ويذكر فى هذا الصدد – على سبيل المثال – مركزا الحسينية والأبراهيمية .

(٢) لقد حددت الدراسة الحالية بعض العوامل التى قد تكون مسئولة بوجه عام عن ما يوجد بين المحافظات أو مراكز المحافظة الواحدة من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى (بحلقتيه الابتدائية والإعدادية) . ويرجع التفاوت بينها فى معدلات القيد بحلقتى التعليم الأساسى الابتدائية والإعدادية إلى التفاوت الذى قد يكون موجوداً بينها فى (أ) معدلات قبول الطلاب الجدد بالصف الأول الابتدائى و (ب) معدلات التدفق الطلابى (الترفيع والرسوب والتسرب) خلال صفوف مرحلة التعليم الأساسى. وتتأثر هذه المعدلات بالتالى فى كل إقليم على حدة بعدد من العوامل نذكر منها إمكانية وصول الملزمين والملزمات إلى شبكة التعليم الأساسى ، ومدى الإلتزام بتطبيق عقوبات الإلزام على أولياء أمور التلاميذ الذين يتخلفون عن

الإلتحاق بالتعليم الأساسي أو عن مواصلته ومدى السماح لصغار السن بالإلتحاق بالصف الأول الابتدائي ومدى توفر فرصتي التعليم الابتدائي والإعدادي الخاص ذات المصروفات والأزهري . كما كان لإنعدام الدقة والمرونة في خطط التوسع بمرحلة التعليم الأساسي تأثير في ظهور هذا النوع من التفاوت بين الأقاليم .

(٣) ولكي يتحقق هدف التعليم الأساسي وتوفيره بالمساواة بين أبناء الوطن - ذكوره وإناثه - في أي مكان يتواجدون فيه سواء في القرى أم في المدن ، ينبغي أن تبذل الجهود من أجل الوصول إلى حالة تكون فيها معدلات قيد الطلاب بحلقتي التعليم الأساسي الابتدائية والإعدادية متساوية أو قريبة من المتساوية في كل مكان على أرض الوطن . لذا فإنه من الضروري الأخذ بمنهج التخطيط على الصعيد المحلي (والذي تشكل الخريطة المدرسية أحد ركائزه) بالإضافة إلى التخطيط على الصعيد المركزي . فعن طريق مركزية ولامركزية التخطيط التعليمي يمكن التخطيط بدقة لعرض التعليم الأساسي على نحو يشبع الطلب عليه في كل مكان بالجمهورية .

وفيما يلي تقدم الدراسة الحالية بعض التوصيات التي قد تساهم في إعادة التوازن الإقليمي في توزيع خدمة التعليم الأساسي :

١- ينبغي أن يقوم تخطيط شبكة مدارس التعليم الأساسي على أساس تخطيط الطلب عليه . وهذا يتطلب التنبؤ بإعداد المستفيدين منه حسب الجنس (ذكور/إناث) ومكان الإقامة (حضر/ريف) حتى يمكن توفير خدمة التعليم الأساسي لهم في أماكن تواجدهم في الوقت المناسب .

٢- ينبغي أن يكون كل طفل قادراً على الوصول بسهولة إلى الموقع الجغرافي لمدارس التعليم الأساسي ، وإلا فعلى السلطات التعليمية المحلية (بالتعاون مع الأجهزة المحلية الأخرى) أن توفر المواصلات المجانية له ، حتى لا يكون هناك عذر لأحد بعدم إلحاق إبنه أو إبنته بمؤسسات التعليم الأساسي .

٣- ينبغي العمل على توزيع أو إعادة توزيع المدارس الإعدادية بما يحقق الربط بينها وبين المدارس الابتدائية ، على أن يسهل الوصول إليها من جانب الناجحين في الصف النهائي بالحلقة الابتدائية من النعليم الأساسي .

٤- ينبغي إقامة مدارس خاصة للبنات في المناطق التي يتمسك مواطنوها بالعادات والتقاليد التي لا تحبذ اختلاط الجنسين في سن التعليم الأساسي وبالذات في سن الحلقة الإعدادية حتى لا يكون هناك عذر لأحد بعدم إلحاق إبنه بالتعليم الأساسي .

٥- ينبغى التوسع فى شبكة التعليم الأزهرى فى كل المحافظات وبالذات فى المناطق المحرومة من التعليم الأساسى أو فى المناطق التى لا يحبذ مواطنوها اختلاط الجنسين فى سن التعليم الأساسى .

٦- ينبغى إجراء الدراسات العلمية المناسبة فى المناطق التى تنخفض فيها معدلات القيد بحلقتى التعليم الأساسى للتعرف على العوامل الاقتصادية والإجتماعية التى تمنع الطفل عن الإلتحاق بمؤسسات التعليم الأساسى أو عن الاستمرار فيه حتى الإنتهاء منه وإقتراح الحلول العملية التى تناسب كل إقليم أو منطقة ، على أن تتضمن هذه الحلول بوجه عام ما يلى :

- ضرورة التخفيف من أثر العوامل الاقتصادية التى تقف كعوائق فى وجه إلتحاق أو استمرار أبناء الطبقات الفقيرة فى التعليم الأساسى .
- ضرورة التوعية بأهمية استمرار البنات فى التعليم الأساسى أسوة بالذكور .

٧- ينبغى أن تتعاون الإدارة المدرسية والتعليمية والإدارات المحلية الأخرى ذوات العلاقة فى كل مكان بالجمهورية من أجل الإشراف الحازم على :

- منع تشغيل السكان فى سن التعليم الأساسى وبالذات فى أثناء العام الدراسى .
- منع تزويج البنات قبل السن المحددة قانوناً وتوقيع أقصى العقوبات على كل من يخالف القوانين المعمول بها فى هذا الشأن .
- تطبيق عقوبات الإلزام على آباء وأولياء أمور التلاميذ والتلميذات الذين يختلفون عن الإلتحاق بالتعليم الأساسى أو عن مواصلته حتى الإنتهاء منه .

٨- ينبغى العمل على تحسين البيئة المدرسية بوجه عام ، وذلك بتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للعملية التعليمية وتسين نوعيتها بالمساواة بين مختلف الأقاليم وأيضاً بين الحضر والريف فى الإقليم الواحد ، على أن تعطى أهمية خاصة فى هذا الشأن للمحافظات أو المراكز التى تتخلف عن غيرها فى عملية الإنماء التعليمى بمرحلة التعليم الأساسى .

المراجـــــــع والهوامـــــــش

١- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة : تقرير والبحث العلمى والتكنولوجيا .الدورة السادسة ، أكتوبر - يولية ١٩٧٨-١٩٧٩ ، يوليو ١٩٧٩ ، ص ٣٦ .

٢- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة : تقريرالمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .الدورة الثالثة ، أكتوبر - يولية ١٩٧٥-١٩٧٦ ، أغسطس ١٩٧٦ ، ص ص ٢٦-٢٨ .

٣- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المختصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .الدورة السادسة ، مرجع سابق ، ص ٤١ .

٤- يوسف ، يوسف خليل : بعض مشكلات تطبيق التعليم الأساسى فى بعض الدول النامية وطرق تفاديها بالنسبة للتجربة العمانية . سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، ديسمبر ١٩٨٥ ، ص ص ٥-١٢ .

٥- هذا التوزيع النسبى مسحوب بواسطة الباحث من البيانات المتاحة من المقيدين والمقيدات بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارتا التربية والتعليم والأوقاف وشئون الأزهر فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ .

٦- معدل النمو (الإجمالى/السنوى) محسوب بواسطة الباحث من البيانات المتاحة عن المقيدين والمقيدات بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تشرف عليها وزارتا التربية والتعليم والأوقاف وشئون الأزهر فى عامى ١٩٧٦/٧٥ و ١٩٨٦/٨٥ .

٧- شمل البرنامج البحثى للمعهد الدولى للتخطيط التربوى بباريس عدداً من الدول نذكر منها : الكاميرون وتشاد ونيجيريا ، ومدغشقر ، وكينيا وتنزانيا ، والمجر ، وبولندا . ومن أجل الاطلاع على بعض مظاهر التفاوت بين الأقاليم فى التنمية التعليمية فى هذه البلدان ، ارجع الى :

(a) Carron , G. and Chau , T.N. (eds.) : Regional disparities in educational development : Diagnosis and policies for reduction . Paris, Unesco, IIEP, 1980.

(b) Carron, G. and Cgau, T.N. (eds.) : Regional disparities Unesco, IIEP, 1980 .

(c) Kozakiewicz, M: Analysing urban - rural disparities in education in

Poland : Methodological lessons. Paris, Unesco IIEP, 1987.

8. See :

- Martin, J.Y : "Social differntiaion and regional diaparities : educational development in Cameroon" in Carron, G. and Chau, T.N. (eds.) :Regional disparities in educational development : Diagnosis and Policies for reduction . Paris, Unesco, IIEP, 1980, PP. 21-114.

9. See :

-Hugon, P. "Regional disparities in Schooling : the case of Madagascar" in Carron, G. and Chau, T.N. (eds.) Regional disparities in educational development : Diagnosis and Policies for reduction, Paris, Unesco, IIEP, 1980, PP. 115-196.

10. See :

- Carron, G. and Chau, T.N. Reduction of regional disparities : the role Unesco Press, 1981, PP. 18-34.

١١- رئاسة الجمهورية ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء : التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ١٩٨٦ ، النتائج الأولية ، محافظة الشرقية ، ط١ ، يناير ١٩٨٨ ، ص١ .

١٢- هذه النسب محسوبة بواسطة الباحث من :

أ- المرجع السابق ، ص٢٩ .

ب- رئاسة الجمهورية ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ١٩٨٦ ، النتائج الأولية ، إجمالى الجمهورية ، أبريل ١٩٨٧ ، ص٣٢ .

١٣- العدوى محمد أحمد : التفاوتات الإقليمية فى التنمية التعليمية : التشخيص والعلاج من وجهة نظر المخطط التعليمى، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس الحالى .

١٤- المصـــــــــادر :

أ- رئاسة الجمهورية ، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : التعداد العام للسكان والإسكان ١٩٧٦ ، النتائج التفصيلية - إجمالى الجمهورية ، مرجع رقم ٩٣-١١/٥ ، ١٩٧٨ ، سبتمبر ١٩٧٨ ، جدول ٢ وجدول ١٠ .

ب- ــــــــــــــــ : التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ١٩٨٦ ، النتائج الأولية - إجمالى الجمهورية ، مرجع سابق ، جدول ٢ وجدول ٤ .

١٥- المصـــــــــادر :

أ- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للإحصاء والحساب الآلى : الإحصاء الإستقرارى للمرحلة الابتدائية (مدارس/أقسام/فصول/تلاميذ) للعام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، نوفمبر ، ١٩٧٥ ، جدول رقم ٢ .

ب- ــــــــــــــــ : الإحصـــــــاء الإستقرارى للمرحلة الإعدادية (مدارس/أقسام/فصول/تلاميذ) للعام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، نوفمبر ١٩٧٥ ، جدول رقم ١ .

١٦- المصـــــــــادر :

أ- وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للإحصاء والحساب الآلى : الإحصاء الاستقرارى للمرحلة الابتدائية (مدارس/أقسام/فصول/تلاميذ) للعام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص١، ٤، ١٧ ، ٣٧ .

ب- ــــــــــــــــ : الإحصاء الإستقرارى للمرحلة الإعدادية ، (مدارس/أقسام/فصول/تلاميذ) للعام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص١ ، ٤، ١٧ ، ٣٦ .

١٧- المصـــــــــادر :

أ- الأزهر ، مكتب الأمام الأكبر ، مركز المعلومات والتوثيق والإحصاء والنشر : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الابتدائى الأزهرى موزعين حسب المحافظة ، والجنس (ذكور/إناث) للعام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، بالإتصال الشخصى .

ب- ــــــــــــــــ :بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الإعدادى الأزهرى حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) للعام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ ، بالإتصال الشخصى .

ج- ــــــــــــــــ :بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الابتدائى الأزهرى موزعين حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) للعام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ ، بالإتصال الشخصى .

د- ــــــــــــــــ :بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الإعدادى الأزهرى موزعين حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) للعام

الدراسى ١٩٨٦/٨٥ ، بالإتصال الشخصى .

١٨- سليمان ، حامد محمد : تقرير عن الخريطة التربوية للتعليم الأساسى بمحافظة الشرقية (٨٢/٨٣-٨٦/١٩٨٧) ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للخطة والمتابعة ، القاهرة ، ١٩٨٣ ،ص٥٥ .

١٩- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : التعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت ١٩٨٦ ، النتائج الأولية - محافظة الشرقية ، مرجع سابق بجدول ٢ ، وجدول ٤ .

٢٠- سليمان ، حامد محمد : مرجع سابق ، ص ٢٥ و ٤٣ .المصـــــــــادرة :

أ- الأزهر منطقة الزقازيق الأزهرية ، إدارة الخطة والمتابعة والإحصاء : بيان إحصائى بالمقيدين بالتتعليم الأزهرى فى كل مراكز على حدة موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ . بالإتصال الشخصى .

ب- ــــــــــــــــ : بيان إحصائى بالمقيدين بالتتعليم الإعدادى الأزهرى فى كل مركز على حدة موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ . بالإتصال الشخصى .

٢٢-المصـــــــــادر :

أ- محافظة الشرقية ، مديرية التربية والتعليم ، إدارة الإحصاء : بيان إحصائى بطلاب المرحلة الابتدائية موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ . بالأتصال الشخصى .

ب - ــــــــــــــــ : بيان إحصائى بطلاب المرحلة الابتدائية موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ . بالإتصال الشخصى .

ج- الأزهر، منطقة الزقازيق ، إدارة الخطة والمتابعة والإحصاء : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الإبتدائى الأزهرى موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ . بالإتصال الشخصى .

د- ــــــــــــــــ : بيان إحصائى بالمقيدين بالت عليم الإعدادى الأزهرى موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ . بالإتصال الشخصى .

(23) See :

- Martin, J.Y., Op. Cit. P. 41

(24) See :

- Hugon, P. Op. Cit, pp. 152 - 160

٢٥- لقد تم استخراج قيم المؤشرات الثلاثة فى الجداول من ٣ إلى ١٠ بالنسبة لمحافظات الجمهورية ومن ١١ إلى ١٨ بالنسبة لمراكز محافظة الشرقية .

(26) Carron, G and Chau, T.N. Op. cit, p. 47.

٢٧- السيد، فؤاد البهى : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى . ط٢، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧١، ص ١٦٣

(28) Carron, G. and Chau, T.N., Op. cit, p. 47.

(29) Martin, J.Y., Op Cit, pp. 49 - 51 .

٣٠- حجاج، عبد الفتاح : "تحليل وتقويم بعض الدراسات السابقة عن التعليم الابتدائى ومشكلاته فى البلاد العربية" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار : دراسة مشكلات التعليم الابتدائى وانعكاساتها على مشكلة الأمية فى الوطن العربى فى الفترة من ١٩-٢٣ ديسمبر -كانون الأول ١٩٧٦ - التقرير النهائى والتوصيات . القاهرة ، ١٩٧٧، ص ٥٧ .

٣١- يستثنى من هذه التحليلات المدارس الابتدائية الأزهرية بسبب عدم تصنيف بياناتها إلى حضر وريف .

٣٢- ربما يرجع انخفاض معدل القيد الظاهرى بالتعليم الابتدائى فى الحضر بالمقارنة مع الريف بمحافظة القليوبية إلى عدم الدقة فى تصنيف بيانات المقيدين إلى حضر وريف .

٣٣- يستثنى من هذه التحليلات المدارس الابتدائية الأزهرية بسبب عدم تصنيف بياناتها حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف .

٣٤- ينبغى أن يؤخذ هذا الاستنتاج بشىء من الحذر لأنه لم يأخذ فى الحسبان المقيدين والمقيدات بالتعليم الابتدائى الأزهرى فى الحضر والريف بالمحافظات المختلفة بسبب العجز فى البيانات .

٣٥- يستثنى من هذه التحليلات المدارس الإعدادية الأزهرية بسبب عدم تصنيف بياناتها إلى حضر وريف .

٣٦- يستثنى من هذه التحليلات المدارس الإعدادية الأزهرية بسبب عدم تصنيف بياناتها حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف .

٣٧- ربما يرجع انخفاض معدل القيد الظاهرى بالتعليم الإبتدائى فى الحضر بالمقارنة

مع الريف بمركز ديرب نجم إلى عدم الدقة فى تصنيف بيانات المقيدين إلى حضر وريف .

٣٨- المصـــــادر :

أ- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للخطة والمتابعة : الاستخدامات الاستثمارية (الباب الثالث) فى موازنة عام ٨٢/١٩٨٣ . يولية، ١٩٨٢، جدول ١٠ .

ب- ــــــــــــــــــ : الاستخدامات الاستثمارية (الباب الثالث) بخطة عام ٨٦/١٩٨٧ . الجزء الأول، يولية، ١٩٨٦، جدول ١٠ .

رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة السادسة، مرجع سابق، ص ١١٥ .

٤٠- المرجع السابق، ص ١٢٨ .

٤١- المرجع السابق، ص ١١٨ .

٤٢- سليمان، حامد محمد : مرجع سابق، ص ص ٤٢-٥١ .

٤٣- رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة : إصلاح التعليم الابتدائى، القاهرة، يوليو ١٩٧٩، ص ٣٧ .

٤٤- محافظة الشرقية، إدارة الزقازيق التعليمية، توجيه الشئون المالية والإدارية : نشرة عامة رقم ٣ فى ١٩٨٨/٩/٤ المستخرجة من القرار الوزارى رقم ١٨٦ فى ١٦٠/٨/١٩٨٨ بشأن تحديد مقابل الرسوم ومقابل الخدمات الإضافية والتأمينات التى تحصل من طلاب وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم للعام الدراسى ٨٨/١٩٨٩ ونشرة رقم ٣٦ فى ١٩٨٨/٨/١٧ .

٤٥- وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن تنظيم التعليم العام . القاهرة ، ١٩٦٨ .

٤٦- رئاسة الجمهورية ، المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة السادسة، مرجع سابق، ص ١١٨ .

٤٧- وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن تنظيم التعليم قبل الجامعى ، القاهرة، ١٩٨١ .

٤٨- المصـــادر :

أ- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء والحاسب الآلى : الإحصاء الإستقرارى للمرحلة الابتدائية (مدارس / أقسام / فصول / تلاميذ) للعام الدراسى ٨٥/١٩٨٦، مرجع سابق .

ب- ـــــــــــــــــــــ : الإحصاء الإستقرارى للمرحلة الإعدادية (مدارس / أقسام / فصول / تلاميذ) للعام الدراسى ٨٥/١٩٨٦، مرجع سابق .
ج- الأزهر، مكتب الإمام الأكبر، مركز المعلومات والتوثيق والإحصاء والنشر : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الابتدائى الأزهرى موزعين حسب المحافظة والجنس (ذكور/أإاث) للعام الدراسى ٨٥/١٩٨٦، مصدر سابق .
د- ـــــــــــــــــــــ : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الإعدادى الأزهرى حسب المحافظة والجنس (ذكور/إناث) للعام الدراسى ٨٥/ ١٩٨٦ ، مصدر سابق .

٤٩- المصـــــادر :
أ- الأزهر، منطقة الزقازيق الأزهرية، إدارة الخطة والمتابعة والإحصاء : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الابتدائى الأزهرى فى كل مركز على حدة موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف للعام الدراسى ٨٥/١٩٨٦، مصدر سابق .
ب- ـــــــــــــــــــــ : بيان إحصائى بالمقيدين بالتعليم الإعدادى الأزهرى فى كل مركز على حدة موزعين حسب الجنس (ذكور/إناث) والحضر والريف للعام الدراسى ٨٥/١٩٨٦، مصدر سابق .

٥٠- وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ١٦٨ بشأن توزيع الإختصاصات والمسئوليات على أجهزة الديوان العام لوزارة التربية والتعليم بتاريخ ١٢/٢٣/ ١٩٨٥ .

٥١- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتنظيم : التنظيم النمطى للمديريات والإدارات التعليمية بوحدات الحكم المحلى وفقاً لقرارات اللجنة الوزارية للحكم المحلى فى ١٩٧٧/٨/٢١ تنفيذاً للمادة ١٠٣ من القرار الجمهورى رقم ٩٥٩ لسنة ١٩٧٥ باللائحة التنفيذية للقانون رقم ٥٢ لسنة ١٩٧٥ بإصدار قانون نظام الحكم المحلى .

استبيان

موجه إلى المسئولين بإدارتى التخطيط والمتابعة

بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ومديرية التربية بالزقازيق

إعداد

د/ محمد أحمد العدوى

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على :

(١) تشخيص المسئولين بالإدارة العامة للتخطيط والمتابعة بديوان عام وزارة التربية والتعليم بالقاهرة لمدى مايوجد بين محافظات الجمهورية من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى والإجراءات التى تستخدم على الصعيد المركزى للتخفيف من حدته.

(٢) تشخيص المسئولين بإدارة التخطيط والمتابعة بمديرية التربية والتعليم بالزقازيق لمدى مايوجد بين مراكز محافظة الشرقية من تفاوت فى توزيع خدمة التعليم الأساسى والإجراءات التى تستخدم على الصعيد الإقليمى للتخفيف من حدته.برجاء التكرم بالإجابة على الأسئلة الآتية، مع العلم بأن الإجابات سوف تكون موضع سرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى .

مع خالص شكرى وتقديرى

أسئلة الاستبيان

(١) أ- هل يوجد تفاوت بين محافظات الجمهورية/مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بحلقتيه الإبتدائية والإعدادية ؟ نعم (   )   لا (   )

ب- إذا كانت الإجابة بنعم، دون من فضلك فى الجدول التالى معدلات قيد الطلاب بحلقتى التعليم الأساسى الابتدائية والإعدادية حسب المحافظة/المركز والجنس (ذكور/إناث) فى أى سنة متاحة من سنوات الخطة الخمسية للتعليم ٨٢/٨٣- ١٩٨٧/٨٦ ؟.

محافظة/مركز	الحلقة الابتدائية			الحلقة الإعدادية		
	معدل القيد			معدل القيد		
	ذكور	اناث	الجملة	ذكور	اناث	جملة

(٢) أ- هل يوجد تفاوت بين الحضر والريف على صعيد كل محافظة/مركز على حدة في توزيع خدمة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية ؟

نعم ( ) لا ( )

ب- إذا كانت الإجابة بنعم، دون من فضلك في الجدول التالي معدلات قيد الطلاب بحلقتي التعليم الأساسي الابتدائية والإعدادية بالحضر والريف على صعيد كل محافظة/مركز على حدة في أي سنة متاحة من سنوات الخطة الخمسية للتعليم ٨٢/٨٣-٨٦/١٩٨٧؟

محافظة/مركز	الحلقة الابتدائية			الحلقة الاعدادية		
	حضر	ريف	الجملة	حضر	ريف	الجملة

(٣) أ- هل يوجد تفاوت بين الذكور والإناث في الحضر والريف على صعيد كل محافظة/مركز على حدة في توزيع خدمة التعليم الأساسي بحلقتيه الابتدائية والإعدادية؟ نعم ( ) لا ( )

ب- إذا كانت الإجابة بنعم، دون من فضلك في الجدول التالي معدلات قيد الطلاب بحلقتي التعليم الأساسي الابتدائية والإعدادية بالحضر والريف حسب المحافظة/المركز والجنس (ذكور/إناث) في أي سنة متاحة من سنوات الخطة الخمسية للتعليم٨٢/٨٣-٨٦/١٩٨٧؟

محافظة/مركز	الحلقة الابتدائية				الحلقة الاعدادية			
	الحضر		الريف		الحضر		الريف	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث

(٤) أ- هل كان هناك تركيز على نوع معين من التعليم بالنسبة لمحافظات/لمراكز معينة في الخطة الخمسية للتعليم ٨٢/٨٣-٨٦/١٩٨٧ ؟ نعم ( ) لا ( )

ب- إذا كانت الإجابة بنعم :

- ما نوع هذا التعليم ؟ ....

- وماهى هذه المحافظات/المراكز ؟ ....

- وما أسباب هذا التركيز ؟ ....

(٥) ماالأسس التى تؤخذ فى الحسبان عند إعداد مشروعات خطط التوسع بمرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه الإبتدائية والإعدادية بالمحافظات/بالمراكز ؟

....

....

(٦) أ- هل يؤخذ فى الحسبان عند إعداد مشروعات خطط التعليم التفاوت بين محافظات الجمهورية/مراكز المحافظة فى توزيع خدمة التعليم الأساسى بحلقتيه الابتدائية والإعدادية ؟ نعم ( ) لا ( ) .

ب- إذا كانت الإجابة بنعم ، اذكر من فضلك :

- المؤشرات التى يعتمد عليها فى تشخيص هذا التفاوت ؟ .....

....

....

- الإجراءات التى تستخدم من أجل تحقيق المساواة بين محافظات الجمهورية/ مراكز المحافظة فى توزيع هذه الخدمة ؟ ....

....

....

- المشكلات التى تعترض هدف تحقيق المساواة بين محافظات الجمهورية/ مراكز المحافظة فى توزيع هذه الخدمة، ومقترحات التغلب عليها ؟

....

(٧) هل يوجد لدى إدارة التخطيط والمتابعة معلومات كافية عن منطقة الاستجلاب الخاصة بكل مدرسة من مدارس التعليم الأساسى الابتدائية والإعدادية ؟

نعم ( ) لا ( )

(٨) أ- هل تساهم إدارة الإحصاء بالوزارة/بالمديرية المساهمة الفعالة فى توفير البيانات الإحصائية اللازمة لعملية تخطيط التعليم الأساسى ؟ نعم ( ) لا ( )

ب- إذا كانت الإجابة بلا، اذكر من فضلك :

- أهم البيانات التى توفرها لكم إدارة الإحصاء بالفعل ؟ ....

....

....

- أهم البيانات التى يتطلبها التخطيط لمرحلة التعليم الأساسى وتتمنى أن تكون متاحة بإدارة الإحصاء ؟ ....

....

....

(٩) هل يوجد بإدارة التخطيط والمتابعة ما يكفى من العاملين للقيام بعبء التخطيط والمتابعة لمراحل التعليم قبل الجامعى نعم ( ) لا ( )

(١٠) أ- هل يمكن إعطاء بعض البيانات العامة عن العاملين بإدارة التخطيط والمتابعة ؟

نعم ( ) لا ( )

ب- إذا كانت الإجابة بنعم، أرجو أن تدون هذه البيانات حسب بنود الجدول التالى:

م	الجنس ذكر/أنثى	الوظيفة الحالية وتاريخها	الوظيفة السابقة قبل الالتحاق بإدارة التخطيط والمتابعة	المؤهلات/تاريخها	التخصص الدقيق	دورات التدريب أثناء العمل بالتخطيط والمتابعة - مكانها/مدتها/تاريخها	عدد سنوات العمل بالتخطيط والمتابعة

القبـول فـى الجـامعـات

(دراسة مقارنة بين الواقع ورغبات الطلاب)

الدكتور

اسماعيل محمد دياب

كلية التربية – جامعة المنصورة

مقدمة البحث وأهميته

يعتبر موضوع القبول بالجامعات من الموضوعات الهامة التى يدور حولها نقاش طويل ونقد كثير من قبل المتخصصين وغير المتخصصين فى مجال التخطيط والإدارة التعليمية . ولهذا حظيت مشكلة القبول بالجامعات باهتمام الكثير من المنظمات العالمية وخاصة اليونسكو التى قامت بالتعاون مع الاتحاد العالمى للجامعات بإنجاز دراسة عالمية عن القبول بالجامعات [١].

وتأتى أهمية دراسة مشكلة القبول بالجامعات لأنها من بين المشكلات المعقدة والتى يترتب عليها أيضا مشكلات تعليمية واجتماعية واقتصادية أخرى ومن بين المشكلات التى تترتب على مشكلة القبول بالجامعات: مشكلات الكفاية الداخلية والخارجية لنظام التعليم وخاصة الفاقد (أو الهدر) التعليمى، ومشكلات العمالة والانتاجية للفرد والمجتمع و مشكلات التوظيف والأجور .. وغيرها من مشكلات عدم التوازن بين العرض والطلب على القوى العاملة . ولهذا فالتعليم الجامعى قد يعمل (أو لايعمل) على حسن اختيار وإعداد الطاقات البشرية المؤهلة والقادرة على المساهمة فى نقل المجتمع من مجتمع آخذ فى النمو إلى مجتمع متقدم خلال فترة زمنية طموحة[٢]. ونتيجة لذلك، تتطلب دراسة مشكلة القبول بالجامعات الكثير من الجهود العلمية لمحاولة تحليل جوانبها تحليلا علميا وشاملا حتى يمكن التوصل إلى أفضل الطرق الملازمة للقبول فى الجامعات المصرية .

كما تأتى أهمية الدراسة فى أنها تمثل محاولة لرصد آراء الطلاب حول عملية إدارية وتعليمية هامة فى حياة الطلاب وأسرهم من جهة وحياة المجتمع ككل من جهة أخرى. ويعتبر التعرف على آراء الطلاب حول بعض الظواهر التربوية باستخدام الاستبانات المختلفة من أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات التى قد تكشف بعمق وتبرز بوضوح عن طبيعة افكارهم ونوعية آرائهم واتجاهاتهم نحو هذه الظواهر بعيدا عن التدخل الواضح أو التأثير المباشر للمسئولين والقائمين على العملية التعليمية. ولذلك يتم من خلال استخدام الاستبانات إشراك الطلاب فى التعليق على بعض الظواهر التربوية وتقويمها من وجهة نظرهم والتعرف على الصعوبات والمشكلات الناتجة عن هذه الظواهر .. وغيرها .

مشكلة البحث وأهدافه

تتحدد مشكلة البحث بايجاز فى التساؤل الآتى :

ما العلاقة بين واقع القبول بكليات الجامعة ورغبات القبول الشخصية التى كان الطلاب يطمحون إليها بعد الحصول على الثانوية العامة وذلك من وجهة نظر عينة من الطلاب (طلبة وطالبات) المقيدين بكليات المقدمة (الطب و الهندسة و الصيدلة فقط)* ؟

ولذلك فان أهداف البحث تتحدد على النحو التالى :

١- التعرف على واقع القبول بكليات المقدمة (الطب والهندسة والصيدلة) وعلاقته بالمستوى التعليمى لأسر أفراد العينة ومدى تأثير ذلك على الالتحاق بهذه الكليات .

٢- الكشف عن آراء أفراد العينة فى نوعية الكليات التى كانوا يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة .

٣- التعرف على مدى التباعد أو التقارب بين واقع القبول الذى تم من خلال مكتب تنسيق الجامعات " حجم العرض من التعليم بهذه الكليات " وبين رغبات الالتحاق الشخصية التى كان يطمح لها أفراد العينة بعد الثانوية العامة " حجم الطلب على التعليم بهذه الكليات وغيرها من كليات الجامعة من قبل أفراد العينة أنفسهم " ، وتقييم هذه العلاقة من وجهة نظر الباحث .

٤- محاولة وضع أسلوب مقترح للقبول فى الجامعات وفى حدود هذه الدراسة المبسطة وبقدر المستطاع من وجهة نظر الباحث، وذلك بعد محاولة الأخذ فى الاعتبار بعض (وليس جميع) العوامل الهامة والمتغيرات الضرورية فى عملية القبول بالجامعات.**

مسلمات البحث

يقوم هذا البحث على المسلمة الآتية :

تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى موضوع القبول بالجامعات يتطلب منح فرص التعليم الجامعى - وهى محدودة نسبيا - لأفضل العناصر وأقدرها من الناحية العلمية[٣] .

---

*انظر عينة البحث وحدوده.

**محاولة اجراء دراسة تتضمن العديد من هذه العوامل والمتغيرات المختلفة يتطلب اجراء دراسات أكثر عمقا وأكبر اتساعا من قبل فرق عمل متكاملة.

فالتعليم الجامعى يحتاج إلى إمكانات كثيرة ونفقات ضخمة والموارد التى تمتلكها البلاد لا تكفى لتلبية رغبات جميع أبناء المجتمع، ولهذا فلابد من حسن استخدام هذه الموارد وذلك باعطائها لمن هو أقدر علميا . ولايتم ذلك إلا من خلال ديمقراطية التعليم التى تركز على إتاحة فرص متكافئة لجميع أفراد المجتمع للوصول إلى نوع ومرحلة التعليم المناسبة لاستعدادات الأفراد وقدراتهم العلمية دون أن يكون لأى عامل آخر أى تأثير على ذلك بقدر الإمكان. وبالتالى يتم بذلك حسن استخدام الموارد لاعداد وتنمية الطاقات البشرية بأعلى مستوى من الكفاءة لتكون قادرة على المساهمة الفعالة فى تطور المجتمع(٤).

فروض البحث

١) كلما ارتفع المستوى التعليمى لأسر أفراد العينة كلما زادت فرص القبول بكليات المقدمة وخاصة الطب *.

٢) يوجد تطابق (تقارب) بين واقع القبول بكليات العينة وبين رغبات الالتحاق التى كان الطلاب (طلبة وطالبات) يطمحون لها بعد الثانوية العامة . ويفترض الباحث وجود هذا التطابق (التقارب) لأن كليات الطب والصيدلة والهندسة من كليات المقدمة التى يأمل معظم الطلاب الألتحاق بها .

٣) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مدى الرضا عن الدراسة بين أفراد العينة موزعا حسب الكليات .

الدراسات السابقة

تناولت عدة دراسات مشكلة القبول بالجامعات بصورة مباشرة أو غير مباشرة . ومن هذه الدراسات مايلى :

١- دراسة حسن عبد المالك محمود ، ١٩٨٢م.(٤) تدور الدراسة حول موضوع هام يرتبط ارتباطا وثيقا بسياسة القبول بالجامعات وهو الكفاءة الداخلية لنظام التعليم

---

*لقد ذكر هذا الفرض ايجابيا لأن بعض الدراسات توصلت إلى مثل هذه النتيجة عند التطبيق على عينة أخرى من كليات مختلفة منها بعض كليات عينة البحث الحالى(انظر الجزء الخاص بالدراسات السابقة).

بجامعة الازهر . وبالتالى هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع العلاقة بين المدخلات " القبول بالجامعات " والمخرجات . واستخدم الباحث طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية فى ١٩ كلية بجامعة الأزهر . ومن أهم نتائجها مايلى :

- إن العدد الإجمالى للخريجين من أصل فوج مكون من ١٠٠٠ طالب يتراوح بين ٢٧٩ . ٨٥٠ خريجا فى كليات جامعة الأزهر .
- تبلغ نسبة الخريجين ضمن المدة المحددة نظاميا للتخرج فيما بين ١ر٣ ٪ ، ٣ر٩٪ فقط من جملة المقيدين مما يدل على ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب فى كليات الأزهر.
- متوسط عدد السنوات الدراسية التى استثمرت لإنتاج خريج واحد تتراوح بين ٧ر٤ ، ٣ر١٣ سنه دراسية لكل طالب .

ولهذا اقترحت الدراسة ضرورة احداث التعديل والتغيير الملائم فى خطط القبول بالجامعات من أجل زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم الجامعى .

٢- دراسة عبد الرحمن العيسوى ، ١٩٨٤م [٦]. أجرى الباحث دراسة ميدانية عن جوانب التعليم الجامعى ومنها القبول بالجامعات . وطبقت الدراسة على ٢٥٠ طالب وطالبة . ولقد أظهرت الدراسة أن من بين المشكلات التى يعانى منها الطلاب : صعوبة الدراسة (بنسبة ٣٩ ٪) ، ضيق وقت الدراسة (بنسبة ٣٧ ٪) . ومن بين التوصيات التى جاءت بها الدراسة والتى بنيت على اقتراحات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مايلى :

- أن الكثرة الغالبة من الأساتذة يلمسون عجز الطالب نفسه وذلك يدعونا إلى ضرورة التدقيق فى سياسة القبول بالجامعات .
- عدم ربط القبول بالجامعة بالمجموع الكلى للدرجات والعودة إلى نظام المجموع فى التخصص الدقيق بحيث يدخل الطالب المتفوق فى الرياضيات (على سبيل المثال) كلية الهندسة حتى ولو كان المجموع الكلى فى الثانوية ٦٠ ٪ فقط .
- الأخذ فى الاعتبار قدرات الطالب واستعداداته وميوله ورغباته عند القبول بالجامعات ويتطلب ذلك أن تضع كل كلية الاختبارات اللازمة لاختيار طلابها عن طريق امتحان القدرات والميول .

ولهذا تؤكد الدراسة على ضرورة الأخذ فى الحسبان عند القبول بالجامعة العوامل الآتية : مجموع درجات الطلاب في المجموعات الدراسية المؤهلة للالتحاق

بكل كلية ، بالاضافة إلى نتائج إجراء اختبارات القبول على مستوى كل كلية .

٣- ورقة عمل : حمود عبد العزيز البدر وخالد عبد الرحمن السيف ، ١٤٠٥هـ[٧].اكدت الدراسة على وجود قصور إعلامى فى إقناع أفراد المجتمع بتقبل سياسة ترشيد القبول بالجامعات فى دول الخليج العربى. وكذلك وجود قصور فى تعريف أفراد المجتمع وخاصة الطلاب بإمكانات وبرامج الجامعات. ونتيجة لهذا القصور تتجه غالبية الطلاب إلى التعليم الجامعى بدلا من الالتحاق بأنواع التعليم الفنى والمهنى ، ويرجع السبب فى ذلك الى تغيب الطموحات الشخصية " الرغبات " عند الالتحاق بالجامعات على احتياجات المجتمع الحقيقية من القوى العاملة المؤهلة بمختلف مستوياتها وأنواعها . مما لا يساعد على حسن توجيه التعليم الجامعى لخدمة التنمية بهذه الدول .

٤- تقرير مجلس الشورى ، ١٩٨٥ م[٨]. يهدف التقرير إلى محاولة الكشف عن المشكلات والمعوقات والتحديات التى تواجهها الجامعات المصرية وتحليلها ثم محاولة تقديم المقترحات والتوصيات اللازمة لإصلاح ورسم سياسة مستقبلية للتعليم الجامعى فى مصر . وأظهر التقرير أن من بين المشكلات الهامة فى التعليم الجامعى مشكلة القبول فى الجامعات وخاصة أن غالبية الطلاب تلتحق بالجامعات دون أن يكون لديها المام بنوعية وطبيعة الدراسة فيها وما تتطلبه من قدرات واستعدادات ويؤدى ذلك إلى التحاق طلاب بكليات وأقسام لا يرغبون فيها أو لا يملكون الاستعداد لها أو هما معا . ومن ثم فان نظام القبول القائم حاليا عن طريق مكتب التنسيق والذى يبدو أنه أعدل نظم الالتحاق من الناحية الشكلية ، ليس أكفأها لا من النواحى التربوية ولا النفسية ولا الاجتماعية . ولقد اقترح التقرير ضرورة وضع المعايير التالية عند القبول بالجامعات : مراعاة قدرات الطلاب واستعدادهم وميولهم، مراعاة احتياجات المجتمع من القوى البشرية ، مراعاة طاقة الكليات المختلفة ومدى قدرتها على استيعاب الطلاب وتوفير الامكانات البشرية والمادية لدراستهم .

٥- دراسة فاروق البوهى ، ١٩٨٩م[٩]. هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن الدوافع والأسباب التى تجعل الطلاب يلتحقون بالكليات التى يدرسون فيها. وطبق البحث على عينة عشوائية يبلغ حجمها ٥٠٠ طالب وطالبة من ٦ كليات بجامعة الاسكندرية وهي : الطب والصيدلة والعلوم والتجارة والتربية والآداب. وفيما يلي أهم النتائج التي

توصلت إليها هذه الدراسة فيما يتعلق بحدود البحث الحالى (وهى كليات الطب والصيدلة فقط) :

- أن رغبة الطالب الشخصية فى الالحاق بكلية الطب تبلغ ٨٩ ٪ فى حين تبلغ لكلية الصيدلة ٧٣ ٪ .
- أن طلاب كليات الطب والصيدلية من أسر ذات مستويات اجتماعية واقتصادية أعلى من طلاب الكليات الأخرى .
- أن الإلتحاق بالجامعات لايعتمد فى المقام الأول على مدى قدرة واستعداد الطالب للإلتحاق بالكلية التى يدرس بها ولكنها تتأثر بعوامل وأسباب بلغت أكثر من ١١ سبباً ودافعاً .

ولهذا فإن أسلوب الإلتحاق بالجامعات الحالى لا يحقق مبدأ تكافوء الفرص التعليمية القائم على فرص التعليم المناسب للشخص المناسب بغض النظر عن المستويات الإقتصادية أو الإجتماعية لأسر الطلاب أو أية أسباب آخرى .

٦- دراسة مانسكى وآخرون Manski and Others ، ١٩٨٣ .[١٠]لقد تمت الدراسة حول اختيار الكليات فى أمريكا . ولذلك تم جمع وتحليل بيانات لعينة تبلغ ٢٣٠٠٠ من طلاب الصفوف النهائية الملتحقين بعدد ١٣٠٠ مدرسة ثانوية فى أمريكا. ولقد تم بناء النماذج والأساليب الأحصائية والرياضية التى تساعد على دراسة وتحليل العلاقات بين الجوانب المختلفة . ومنها : سلوكيات الطالب فى اختيار الكلية ، بدائل الإختيار المختلفة ، العوامل المختلفة المؤثرة على التقديم والقبول لطلاب الكليات المختلفة ، اختبارات القبول للجامعات ، واختبارات الأداء بالمدراس الثانوية. ومن أهم نتائج الدراسة أن اختبار الإستعداد الدراسى Scholastic Aptitute Test (SAT) يعتبر من الإختبارات الهامة عند القبول بالجامعات. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجات الطلاب فى هذا الإختبار وقوة الدرجة التنبؤية للمثابرة على الاستمرار للانتهاء من الدراسة الجامعية. ولهذا فإن إجمالى الدرجات المرتفع فى الإختبارات بالمدرسة الثانوية لا يصلح أن يكون المعيار الوحيد للقبول فى الجامعات .

٧ - دراسة ويلنجهام وآخرون Willingham and Others ، ١٩٨٥ . [١١] لقد اهتم البحث بدراسة العلاقات بين السمات الشخصية للطلاب الراغبين فى الإلتحاق بالجامعات ، وسياسات القبول بالجامعة ، ومقاييس النجاح في الدراسة الجامعية .

وطبقت الدراسة على تسع كليات : Bucknell بولاية بنسلفانيا، Calgate بنيويورك، Hartwick بنيويورك ، Kalamazoo بميامى ، Kenyon باوهايو ، Occidental بكاليفورنيا ، Wesleyan بايوا ، Richmond بفرجنيا ، وأخيراً Williams بماساتشوستس . ولقد تمت أيضاً دراسة تأثير الكفاية الشخصية على قرار الإلتحاق بالجامعة لعدد ٢٥٠٠٠ طالب وطالبة تقدموا لهذه الكليات . وكذلك تم التعرف ودراسة العوامل الشخصية المرتبطة بالنجاح فى الدراسة الجامعية لعدد ٤٨١٤ طالب وطالبة من المقيدين بهذه الكليات . وبالإضافة الى ذلك تم استخدام أدوات لجمع وتحليل آراء الطلاب المختلفة حول أسباب القبول والنجاح فى الدراسة بكليات العينة .

٨- دراسة جيرسا وآخرون Jursa and Others ، ١٩٨٦ م.(١٢) هدفت الدراسة إلى محاولة بناء دليل للقبول وتوفيره للطلاب الراغبين للالتحاق فى المؤسسات مرحلة التعليم مابعد الثانوى فى ميتشيجان وخاصة الكليات الجامعية . ولقد تضمن التقرير بيانات كثيرة منها : أسماء المسئولين عن القبول وإدارة هذه المؤسسات ، سمات وخصائص هذه المؤسسات ، متطلبات القبول ، البرامج والمقررات الدراسية المتوفرة، نماذج القبول المستخدمة فى كل مؤسسة ، قائمة البرامج التى تمكن الطالب من أن يكون مؤهلا للإلتحاق فى التخصصات المختلفة ، طرق حساب تكاليف الدراسة ، برامج المكافات والمساعدات الحكومية للطلاب ، مواعيد بداية ونهاية الدراسة والإمتحانات ..وغيرها .

٩- دراسة لجنة ولاية كاليفورنيا للتعليم مابعد المرحلة الثانوية ، ١٩٨٨ (١) .(١٣)هدف البحث إلى دراسة وتحليل الإختبارات المقننة المختلفة والتى تستخدم للقبول وتحديد المستوى لطلاب التعليم الجامعى فى كاليفورينا خلال عام ١٩٨٧ . ولذلك تمت محاولة تحديد وجمع البيانات والمعلومات الضرورية من أجل تطبيق هذه الاختبارات .

وكذلك تم جمع بيانات مختلفة عن ٣٠٠٠ طالب ممن طبقت عليهم هذه الاختبارات من أجل محاولة دراسة العلاقات بين هذه البيانات ونتائج الإختبارات المختلفة المستخدمة للقبول بالجامعات . ولهذا اهتم الباحثون بدراسة وتحليل أنواع مختلفة من الإختبارات المستخدمة منها خمس مجموعات من الإختبارات المستخدمة فى المرحلة الجامعية . وهى :

المجموعة الأولى : مثل اختبار الكشف المبدئى عن الإستعداد الدراسى . The

ومثل اختبار الجدارة من أجل التأهيل Preliminary scholastic Aptitude Test للمنح الدراسية . National Merit Scholarship Qualifying Test

المجموعة الثانية : مثل اختبار الإستعداد الدراسى The Scholastic Aptitde Test . ومثل إختبارات مجلس الكلية التحصيلية College Board Achievement Tests

المجموعة الثالثة : اختبار الجامعة الأمريكية The American College Test

المجموعة الرابعة : اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (للطلاب الأجانب) The Test of English as a Foreign Language

المجموعة الخامسة : الاختبارات المتقدمة لتحديد المستوى التعليمى The Advanced Placement Examinations

ولقد تم فى الدراسة تحليل هذه الاختبارات من أجل التوصل إلى العلاقات المختلفة بينها وبين سمات الطلاب موزعة حسب الجنس والأصل الإجتماعى والدينى.

وتؤكد هذه الدراسة على ضرورة تعدد الاختبارات اللازمة للقبول بالجامعة . وعدم الاعتماد على درجات الاختبارات التحصيلية التى تتم فى المرحلة الثانوية فقط عند القبول فى الجامعات .

١٠- دراسة لجنة ولاية كاليفورنيا للتعليم مابعد المرحلة الثانوية ، ١٩٨٨ (ب) .[١٤]

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى صلاحية خريجى المدارس الثانوية للقبول بكل من جامعة كاليفورنيا وجامعة ولاية كاليفورنيا فى خريف عام ١٩٨٦ . ولقد قام فريق البحث بجمع ودراسة السجلات الدراسية لعدد ١٥٩٧٣ طالب وطالبة من عدد١١٨٠ مدرسة ثانوية مختلفة . ولقد تم باستخدام الأساليب الإحصائية والتحليلية محاولة إيجاد العلاقات بين المتغيرات التالية : المقررات الدراسية المكتملة ، نتائج الاختبارات التحصيلية بالمدارس ، نتائج الاختبارات المطبقة على أفراد العينة مثل : اختبارات الإلتحاق واختبار الجامعة الأمريكية واختبار الإستعداد الدراسى . وبعد تحليل هذه النتائج تمت محاولة التنبؤ (التوقع) لعدد الطلاب الصالحين من المدارس الثانوية للإلتحاق بالجامعات ، أظهرت النتائج أن ١ر١٤٪ ، ٥ر٢٧٪ من خريجى هذه المدارس صالحون للقبول بجامعة كاليفورنيا وبجامعة ولاية كاليفورنيا على التوالى . ولقد كانت النسب المتوقعة تزيد عن ٦ر١٪ وتقل عن ٨ر٥٪ من خطة

القبول المرسومة من قبل هذه المؤسسات الجامعية ، مما يبرهن على أهمية التعرف على العوامل المختلفة التى تحدد صلاحية الطالب للإلتحاق بالدراسة الجامعية مسبقاً . كما تؤكد هذه الدراسة أيضاً على ضرورة دراسة وتحليل العلاقات المختلفة بين اختبارات الطلاب فى المدارس الثانوية وعلاقتها باختبارات القبول .

ومن هذه الدراسة نرى أن جملة المقبولين بالتعليم الجامعى من خريجى المدارس الثانوية أقل من ٥٠٪ . مما يؤكد على أنه ليس كل متخرج من المدارس الثانوية صالحاً للقبول بالجامعة .

(١١) دراسة مشام وباشمان : Meacham and Bachmann ·[١٥] هدفت الدراسة إلى تطبيق وتقويم مشروع استطلاعى لاستعراض متطلبات القبول بجامعة ولاية كاليفورنيا من خلال برنامج متكامل سبق إعداده لهذا الغرض . ولقد عرض هذا المشروع على الطلاب الصف العاشر فى مدرسة الهمبرا Alhambra الثانوية بولاية كاليفورنيا . ولقد تضمن المشروع عرضاً لأفلام فيديو عن الجامعة وكلياتها وأقسامها المختلفة ، وكذلك عقد مجموعة من المحاضرات واللقاءات بهذه المدرسة لتعريف طلابها بأنواع المقررات الدراسية التى ينبغى أن تختار من برنامج المدارس الثانوية لتساعدهم على التأهل للإلتحاق بالجامعة بكلياتها المختلفة من جهة ولحفزهم على الإلتحاق بالجامعة من جهة أخرى . ولقد بلغ عدد هذه اللقاءات التى تمت للطلاب ستة لقاءات . وقدمت أيضاً محاضرة لأولياء الأمور حول هذا الموضوع بجوانبه المختلفة . ولقد تلا ذلك عملية اختيار لعدد ٥٠ طالباً وطالبة بواسطة أعضاء التوجيه الوظيفى Career Guidance بالمدرسة للإشتراك فى رحلة عملية لزيارة فروع الجامعة المختلفة .

وفى نهاية المشروع تم إجراء التقويم الشامل من خلال الإستبانات المعدة لذلك. كذلك من نتائج إجراء المقابلات الشخصية مع ٢٦٩ طالب وطالبة بالمدرسة . وأكدت نتائج الدراسة نجاح المشروع حيث كانت استفادة الطلاب كبيرة ولقد اقترح الباحثون ضرورة وأهمية استخدام مثل هذه المشروعات التى يجب أن تتم على مستوى مجموعات صغيرة من الطلاب وخلال العام الدراسى بأكمله (أى بصفة مستمرة) حيث تكون النتائج أكثر فاعلية .

وهكذا تؤكد الدراسات السابقة ضرورة الاهتمام بموضوع القبول بالجامعات من خلال إنجاز الكثير من الدراسات والبحوث العلمية على مستوى جميع الكليات وعلى

مستوى الجمهورية ككل . كما تظهر ضرورة عدم الاعتماد على نتائج امتحان الثانوية العامه لتقرير مدى صلاحية الطالب للإلتحاق بالكليات المختلفة . ومن المفضل استخدام أنواع مختلفة من الإختبارات قبل الإلتحاق وخلال فترة الدراسة الثانوية للتعرف على مدى صلاحية الطالب . وتؤكد هذه الدراسات أيضاً على أهمية مراعاة الكثير من المعايير عند القبول بالجامعات وأهمها : قدرات الطلاب واستعداداتهم ، إحتياجات المجتمع من القوى البشرية ، طاقة الكليات المختلفة وقدراتها على إستيعاب الطلاب .. وغيرها . كما تؤكد بعض الدراسات على أهمية التوجيه الوظيفى داخل المدراس الثانوية بالإضافة إلى وجود سياسة إعلامية لإقناع الطلاب للإلتحاق بالكليات المناسبة لإستعدادتهم وقداراتهم وبما يتناسب مع حاجه البلاد من القوى العاملة .

إجراءات الدراسة الميدانية

١ - عينة البحث وحدوده :

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب (طلبة وطالبات) ثلاث كليات من كليات المقدمة (وهى الطب والهندسة والصيدلة) بجامعة المنصورة . ولذلك تبدو الدراسة محدودة لأنها تطبق على كليات القمة بدلاً من جميع كليات جامعة المنصورة ويرجع السبب فى ذلك ، أن الهدف من الدراسة هو محاولة التعرف تفصيلاً على العلاقة بين الطموح الشخصى للطلاب للقبول بالكليات وواقع القبول . ولذلك اقتصرت الدراسة على ثلاث كليات فقط من كليات الجامعة المختلفة وهى كليات المقدمة والتى يمثل القبول بها طموحاً وأملاً غالياً لغالبية الطلاب مما يجعل القبول بها يتطلب الحصول على مجاميع مرتفعة من الدرجات فى امتحان الثانوية العامة . ولهذا فإن دراسة العلاقة بين الطموح وواقع القبول بهذه الكليات يمثلان هدفاً رئيسياً لهذه الدراسة ، لأن عدم التقارب بينهم يمكن أن يدل على ظهور هذه المشكلة وخاصة لدى الملتحقين بالكليات الأخرى . ولقد قام الباحث بتوزيع ٢٧٠ استبانة على عينة عشوائية من طلاب كليات الطب والصيدلة والهندسة . وبلغ مجموع الاستمارات التى سيتم تحليلها ٢٥٥ إستمارة ، مما يدل على أن مجموع الفاقد يبلغ ٥٫٦٪ والجدول رقم (١) يبين عدد أفراد العينة موزعاً حسب الكليات والجنس .

جدول رقم (١)

جملة أفراد العينة موزعاً حسب الجنس والكليات

الطلاب		الكليات التي يلتحق بها الطلاب			اجمالي الطلبة والطالبات بالعينة
		الطب	الصيدلة	الهندسة	
طلبة	ك	٥٣	٣٤	٦٥	١٥٢
	٪	٣٤ر٨٧	٢٢ر٣٧	٤٢ر٧٦	١٠٠٪
طالبات	ك	٤٥	٤٧	١١	١٠٣
	٪	٤٣ر٦٩	٤٥ر٦٣	١٠ر٦٨	١٠٠٪
اجمالي الطالبة والطالبات بكل كلية	ك	٩٨	٨١	٧٦	٢٥٥
	٪	٣٨ر٤٣	٣١ر٧٦	٢٩ر٨٠	١٠٠٪

ويتضح من الجدول رقم (١) أن جملة أفراد العينة يبلغ ٢٥٥ فرداً موزعة كالآتى : عدد ٩٨ فرداً بكلية الطب (منهم ٥٣ طالباً ، ٤٥ طالبة) أى بنسبة ٣٨ر٤٣٪ من إجمالى العينة ، ٨١ فرداً بكلية الصيدلة أى بنسبة ٣١ر٧٦٪ من إجمالى العينة (منهم ٣٤ طالباً ، ٤٧ طالبة) ، ٧٦ فرداً بكلية الهندسة أى بنسبة ٢٩ر٨٠٪ (منهم ٦٥ طالباً ، ١١ طالبة) .

(٢) أداة البحث :

اعتمد هذا البحث على استخدام إستبانة مبسطة تتضمن عدداً محدوداً من الأسئلة (أنظر الملحق) للتعرف على العلاقة بين الطموح الشخصى للطلاب وواقع القبول بكلية القمة .* ولهذا تضمنت الإستبانة أسئلة عن : اسم الكلية ، الجنس ، والمستوى التعليمى للوالدين ، وأسماء الكليات التى كان الطالب يرغب (يتمنى) الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة (أذكر ثلاث كليات حسب الأفضلية) ، مدى الرضا عن الدراسة الحالية ، وأخيراً سؤال مفتوح للتعرف على أراء الطلاب ومقترحاتهم حول جوانب القبول بالجامعات . ولقد تم تصنيف المستوى التعليمى للوالدين إلى سبعة

---

*اقتصر البحث على هذه الأسئلة من أجل دراسة وتحليل أبعاد العلاقة بين الطموح وواقع القبول بالجامعات بصورة وافية.

مستويات مختلفة تبدأ من الأمية حتى المؤهل فوق الجامعى (من المستوى ١ الى٧) .

(٣) منهج البحث والأسلوب الإحصائى المستخدم :

استخدم الباحث المنهج الوصفى الإحصائى لملاءمته لنوعية وطبيعة الدراسة . ولذلك استخدمت عدة أساليب إحصائية منها : النسب المئوية ، إختباركا[٢] للدلالة الإحصائية لاختبار دلالة الفروق ، طريقة الفئات Sets والمجموعات Groups للتعرف على مدى التباعد أو التقارب بين (الرغبات) الشخصية وواقع الإلتحاق .

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

(١) المستوى التعليمى لأسر أفراد العينة :

تضمنت الاستبانة سؤالين رقم (٥) ، (٧) للتعرف على المستوى التعليمى لأسر أفراد العينة وذلك بتحديد كل من المستوى التعليمى للأب أو الأم من خلال اختيار مستوى من بين سبعة مستويات تعليمية . ولقد قام الباحث بإعطاء كل مستوى درجة مناظرة لترتيب المستويات السبعة التى تبدأ من المستوى الأدنى (الأمية) الى المستوى الأعلى (المؤهل الأعلى من الجامعى) . أى الدرجات من ١ الى ٧ على التوالى ، كما موضح بالجدول رقم (٢) .

ويتضح من الجدول أن متوسط المستوى التعليمى لأباء أفراد العينة الملتحقين بكلية الطب يبلغ ٤ر٦٦ درجة ، فى حين بلغ للأمهات ٤ر٠٥ درجة ، وللوالدين معاً ٤ر٣٦ درجة . ولقد بلغ متوسط المستوى التعليمى لأباء أفراد العينة الملتحقين بكلية الصيدلة ٤ر٠٦ درجة ، وللأمهات ٣ر٧٨ درجة ، وللوالدين معاً ٣ر٩٢ درجة . وكذلك بلغ متوسط المستوى التعليمى لأباء أفراد العينة الملتحقين بكلية الهندسة ٣ر٧٢ درجة ، فى حين بلغ للأمهات ٣ر٢٨ درجة ، وللوالدين معاً ٣ر٥٠ درجة .

ومن هذه النتائج يتضح أن أفراد العينة الملتحقين بكلية الطب من أبناء أسر ذات مستوى تعليمى مرتفع مقارناً بأسر أفراد العينة الملتحقين بكليات الصيدلة والهندسة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول على مستوى عينة البحث الحالى (كليات الطب والهندسة والصيدلية) . ونظراً لأن الدراسة الحالية تقتصر فقط على ثلاث كليات تعتبر الى حد كبير كليات متقاربة لأنها من كليات المرحلة الأولى مقارنةً بالكليات الأخرى مثل كليات العلوم والتربية والزراعة والتجارة والأداب والحقوق وغيرها من كليات المرحلتين الثانية والثالثة من مراحل التنسيق للقبول بالجامعات ، فإنه يصعب التوصل

جدول رقم (٢)
المستوى التعليمى لاولياء امور
افراد العينة

الكليات المقيد بها أفراد العينة	وزن المستوى التعليمى للوالدين ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	متوسط وزن المستوى التعليمي
الطب								
الأب	١١	٨	٥	٧	٢٣	٣٦	٨	٤ر٦٦
الأم	١٦	٩	٨	١٧	٢٠	٢٥	٣	٤ر٠٥
معا	٢٧	١٧	١٣	٢٤	٤٣	٦١	١١	٤ر٣٦
الصيدلة								
الأب	١٣	٧	٨	١٥	١٢	٢١	٤	٤ر٠٦
الأم	١٥	٩	١٠	١٢	١٥	١٧	٢	٣ر٧٨
معا	٢٨	١٦	١٨	٢٧	٢٧	٣٨	٦	٣ر٩٢
الهندسة								
الأب	١٦	١٠	٧	٩	٨	١٩	٣	٣ر٧٢
الأم	٢١	١٣	٦	٧	٨	١٦	١	٣ر٢٨
معا	٣٧	٢٣	١٣	١٦	١٦	٣٥	٤	٣ر٥٠

حيث : ١ تمثل عدم الحصول على شهادت .
" : ٢ تمثل الحصول على الشهادة الابتدائية
" : ٣ تمثل الحصول على الشهادة الاعدادية ومعا يعادلها.
" : ٤ تمثل الحصول على الشهادة الثانوية العامة أو الفنية ومايعادلها.
" : ٥ تمثل الحصول على شهادات المعاهد العليا الفنية وما يعادلها.
" : ٦ تمثل الحصول على شهادة البكالوريوس أو الليسانس .
" : ٧ تمثل الحصول على شهادة أعلى من البكالوريوس أو الليسانس .

إلى إيجاد العلاقة العامة بين المستوى التعليمى للأسر والإلتحاق على مستوى جميع الكليات المختلفة فى دراستنا الحالية . وعلى العموم فإن إرتفاع المستوى الثقافى والتعليمى لأسر يزيد من طموح الوالدين ورغبتهم لجعل أبنائهم يواصلون تعليمهم إلى مستوى تعليمى أفضل . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن البيئة التعليمية والثقافية التى تعيش فيها بعض الأسر تجعل الأبناء يعيشون فى ظروف ثقافية أفضل تعمل على تنمية لغتهم وفكرهم وتساعدهم على التفتح الثقافى وتقوى عزيمة الأبناء لمتابعة الدراسة. وبصفه عامة ، فإن القبول بالجامعات والذى يعتمد على مجموع الدرجات التحصيلية كمعيار يؤدى إلى ظهور عدة ظواهر خطيرة . ومن الظواهر التى أكدتها نتائج الدراسات المختلفة فى النظام التعليمى الآتى :

- ظاهرة عدم تكافؤ الفرص التعليمية . فارتفاع المستوى الثقافى والإقتصادى لأسر الطلاب يزيد من الفرص التعليمية لأبناء هذه الأسر .[١٦] والسبب فى ذلك أن معدلات الدرجات التى يحصل عليها أبناء الطبقة المتوسطة والعليا غالباً ما ترتفع بصورة ملحوظة عن معدلات الدرجات التى يحصل عليها أبناء الطبقة الدنيا .[١٧]
- ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية . أن ظاهرة الدروس الخصوصية لم تعد ظاهرة خطيرة تنتشر فى مراحل التعليم العام فحسب ولكنها انشرت أيضاً فى الجامعات وخاصة كليات الطب .[١٨]
- ظاهرة الهدر المرتفع فى التعليم الجامعى (رسوب – تسرب – تحويل) . نتيجة لاستخدام الدرجات كمعيار للقبول بالجامعات يظهر الضغط الإجتماعى الكبير للإلتحاق ببعض الكليات وخاصة كليات المقدمة دون أن يكون الطالب قادراً علمياً ونفسياً على مواصلة الدراسة بها . ولذلك يلتحق بهذه الكليات طلاب لايرغبونها أو لايستطيعون مواصلة التعليم فيها مما يعمل على ارتفاع نسبة الهدر التعليمى.[١٩] وترتفع لذلك نسبة الرسوب فى الصفوف الأولى لكليات القمة وخاصة كلية الطب.[١]كما ترتفع معدلات التحويل بين الكليات نتيجة للقبول غير الموفق ، فلقد أظهرت دراسة بجامعة الأزهر عام ١٩٨٥/٨٤ م تقدم ٤٠٠ طالب يرغبون التحويل من الكليات المختلفة لكلية التربية نتيجة لاستنفاد مرات الرسوب بهذه الكليات.[٢١]

وخلاصة القول إن عملية الإنتقاء للإلتحاق بالجامعات لابد أن تقوم على مبدأ

الاستحقاق "الفرد الملائم للتعليم الملائم" وذلك تبعاً لقدراته واستعداداته دون تأثير لعوامل ومتغيرات أخرى مثل المستوى الإقتصادى والإجتماعى بصفه خاصة . ولهذا أكد فريد كروسلاند على ضرورة تطوير وتغيير نظم القبول بالجامعات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وذلك باختيار من هو أحق بالإلتحاق من غيره تبعاً لتميزه فى قدراته واستعداداته .(٢٢)

(٢) رغبات القبول فى الجامعات لأفراد العينة :

لتحليل استجابات أفراد العينة حول السؤال الذى ينص على الآتى :

ماهى الكليات التى كنت ترغب الإلتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة (أذكر ثلاث كليات حسب الأفضلية) :

الرغبة الأولى : كلية ....

الرغبة الثانية : كلية ....

الرغبة الثالثة : كلية ....

توجد – من وجهة نظر الباحث – عدة أساليب مختلفة يعتمد كل منها على نوعية المدخل المستخدم لدراسة وتحليل مثل هذه الاستجابات . ولقد قام الباحث ببناء واستخدام مدخلين لدراسة مثل هذه الظاهرة وهما :

أ) مدخل المؤشر البسيط .

ب) مدخل المؤشر المركب .

(أ) مدخل المؤشر البسيط : يتم هذا المدخل على أساس دراسة استجابات أفراد العينة من خلال التحليل الإحصائى لرغبة واحدة (بدلاً من رغبتين أو ثلاث) من رغبات الالتحاق لكل فرد من أفراد العينة . ويدل ذلك على أن استخدام هذا المدخل يقوم على الافتراض الآتى* : أن كل رغبة من الرغبات الثلاثة تعتبر رغبة مستقلة تماماً عما يسبقها أو يليها من رغبات . أى أن هذا المدخل يتم على أساس عدم الأخذ فى الاعتبار تتابع الرغبات من حيث الأهمية بالنسبة للطالب نتيجة لعدم التحليل الإحصائى لأكثر من رغبة فى أن واحد . ولهذا يمكن تحليل الاستجابات من خلال الرغبة الأولى فقط أو الثانية فقط أو الثالثة فقط ويتم تحليلها جميعاً بنفس الطريقة وبنفس الخطوات. وعلى

---

*توجد فروق بين مصطلح افتراضات وفروض. فالفروض Hypothesis تخمين ذكى أو حل مبدئى لمشكلة يتنباها الباحث مؤقتا حتى يثبت صحته أو رفضه، بينما الافتراض Assumption فيدل على بيان يسلم الباحث بصحته اكثر من ان يكون قضية تقدم للاختبار(٢٣).

العموم ، فإن الباحث سيقتصر تحليل استجابات أفراد العينة من خلال الدراسة الإحصائية للرغبة الأولى فقط باعتبارها أهم وأقوى الرغبات .

أى أن الباحث سيحاول تحليل الاستجابات الخاصة بالسؤال الآتى والذى يمثل جزءاً من السؤال رقم ٨ بالإستبانة :

اذكر إسم الكلية التى كنت ترغب الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة ؟

والتوصل إلى إجابة هذا السؤال ستتم من خلال محاولة الإجابة على عدة أسئلة (قام بوضعها الباحث) ، ويرى أنها ترتبط ارتباطاً هاماً فيما بينها . وهذه الأسئلة هى :

(أ-١) ماعدد ونوعية الكليات التى كان أفراد العينة يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة ؟

(أ-٢) ما الكليات الخمس الأكثر تفضيلاً للالتحاق بعد الثانوية العامة من قبل أفراد العينة ؟

(أ-٣) ماحجم ونسبة أفراد العينة الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكليات الطب والصيدلة والهندسة بعد الثانوية العامة "حجم الطلب على هذه الأنواع من التعليم" من قبل أفراد العينة ؟

(أ-٤) ماحجم ونسبة أفراد العينة الذين يرون أن التحاقهم بإحدى الكليات الثلاثة (الطب - الهندسة - الصيدلة) جاء متفقاً مع رغبتهم الشخصية بعد الثانوية العامة ؟

(أ-٥) ما العلاقة بين حجم الطلب على الأنواع الثلاثة من التعليم الجامعى موضوع الدراسة (الطب - الهندسة - الصيدلة) وحجم العرض لهذه الأنواع من التعليم ؟

(أ-١) عدد ونوعية الكليات التى كان أفراد العينة يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة :

يتضح من الجدول رقم ٣ أن عدد الكليات التى كان أفراد العينة يرغبون الالتحاق بها تزيد عن ١٥ كلية مختلفة * (بإعتبار أن الكليات العسكرية تتضمن عدة كليات مثل : الشرطة ، الحربية ، الجوية ، البحرية ، والفنية العسكرية) .

وتدل هذه النتيجة أن بعض أفراد العينة الذين يلتحقون بكليات الطب والهندسة والصيدلة كانوا فى الحقيقة يتمنون الالتحاق بكليات أخرى . ونستنتج من ذلك أن

*تشمل: طب، صيدلة، هندسة، علوم، زراعة، اقتصاد وعلوم سياسية، حقوق ، تربية، تجارة، الالسن، اعلام، فنون جميلة، معهد السينما ، السياحة والفنادق ، الكليات العسكرية.

الرغبات التى تدون فى بطاقات مكتب التنسيق للجامعات لاتعبر تعبيراً صادقاً عن رغبات وأمنيات الطلاب الحقيقية ، ويدل ذلك على أن تدوين الرغبات يتأثر أحياناً بعوامل كثيرة أخرى أقوى من إمكانية الطالب / الطالبة فى المثابرة على التعبير الواضح والإفصاح المقنع للآخرين عن رغباته الشخصية . ومن هذه العوامل : رغبة الوالدين فى نوع من التعليم الجامعى ، المركز الإقتصادى أو الإجتماعى (أو كلاهما) المرتفع الذى توفره تخصصات عن غيرها ، توقع الحصول السريع على العمل بعد التخرج مباشرة .. وغيرها . ومن تعليقات أفراد العينة الداله على ذلك :

(كنت أود الالتحاق بكلية الإعلام ولكن الأسرة رفضت هذا الطلب ، وقد دخلت كلية الصيدلة على الرغم من أننى لا أحب الصيدلة والمواد الكيمياوية) .

(كنت أرغب الالتحاق بكلية الهندسة ولكن الوالدين رفضوا ذلك حتى يكون أحد أفراد العائلة دكتوراً) .

(أ-٢) الكليات الخمس الأكثر تفضلاً للالتحاق بعد الثانوية العامة من قبل أفراد العينة:

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الكليات الخمس الأكثر تفضيلاً لجملة أفراد العينة هى : كلية الطب بنسبة ٥٠ر٤٦٪ ، يليها الهندسة بنسبة ٢٨ر٢٤٪ ، ثم الصيدلة بنسبة ١٧ر١٣٪ ، ثم الكليات العسكرية بنسبة ٩٤ر٤ وأخيراً كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بنسبة ٨٨ر٢٪ . وعلى هذا فإن كليات الطب والهندسة والصيدلة لاتزال تمثل لجميع العينة (مثل غيرهم من طلاب المرحلة الثانوية) الكليات المفضلة باعتبارها كليات القمة التى تحصل على مجموع درجات مرتفع بالنسبة لغيرها من الكليات الأخرى .

جدول رقم (٣)
عدد افراد العينة موزعا حسب الكليات التي كانوا يرغبون الالتحاق بها " كأمنية اولي "*.

الكليات	عدد افراد العينة طلبة	طالبات	جملة الرغبة الاولى	النسبة المئوية ٪
١- الطب	٥٣	٦٠	١١٣	٤٦ر٥٠
٢- الصيدلة	١٤	١٨	٣٢	١٣ر١٧
٣- الهندسة	٥٠	٩	٥٩	٢٤ر٢٨
٤- العلوم	٢	—	٢	٠ر٨٢
٥- الزراعة	١	—	١	٠ر٤١
٦- الاقتصاد والعلوم السياسية	٤	٣	٧	٢ر٨٨
٧- الحقوق	١	—	١	٠ر٤١
٨- التربية	—	٢	٢	٠ر٨٢
٩- التجارة	١	—	١	٠ر٤١
١٠ الالسن	٢	٣	٥	٢ر٠٦
١١ الاعلام	١	١	٢	٠ر٨٢
١٢ الفنون الجميلة	٢	٢	٤	١ر٦٥
١٣ معهد السينما	١	—	١	٠ر٤١
١٤ السياحه والفنادق	١	—	١	٠ر٤١
١٥ الكليات العسكرية	١٢	—	١٢	٤ر٩٤
الجملة	١٤٥	٩٨	٢٤٣	١٠٠٪

* ويمكن ان يمثل ذلك ايضا نسبة " حجم" الطلب عن التعليم بكل كلية (انظر جدول ٤).

(أ-٣) حجم ونسبة أفراد العينة الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكليات الطب والصيدلة والهندسة بعد الثانوية العامة "حجم الطلب على هذه الأنواع من التعليم" من قبل أفراد العينة :

يعرف الباحث مصطلح الطلب على التعليم بالكليات الثلاث (الطب والهندسة والصيدلة) من قبل أفراد العينة إجرائياً كالآتى : عدد الطلاب (طلبة وطالبات) الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكل من كليات الطب والصيدلة والهندسة بعد الحصول على الثانوية العامة . من جملة أفراد العينة . وعلى هذا فالجدول رقم (٤) يبين عدد الطلاب الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكل من كليات الطب والصيدلة والهندسة بعد الثانوية العامة.

ويتضح من الجدول أن عدد ١١٣ طالب وطالبة من جملة أفراد العينة* كانوا يرغبون الالتحاق بكلية الطب بعد الحصول على الثانوية العامة ، مما يدل على أن جملة الطلب الشخصى على هذا النوع من التعليم يبلغ نسبة ٥٠ر٤٦٪ . وبالمثل فإن عدد ٣٢ طالباً وطالبة من أفراد العينة كانوا يرغبون الالتحاق بكلية الصيدلة ، مما يبين أن حجم الطلب الحقيقى على التعليم بكلية الصيدلة يبلغ نسبة ١٧ر١٣٪ . وأن ٥٩ طالباً وطالبة كانوا يرغبون الالتحاق بكلية الهندسة بعد الحصول على الثانوية العامة ، ولهذا فإن حجم الطلب الحقيقى على التعليم بكلية الهدسة يبلغ نسبة ٢٨ر٢٤٪ . ونستنتج من هذه الأرقام أن الطلب على الكليات الطب والصيدلة والهندسة يبلغ ٩٥ر٨٣٪ من جملة أفراد العينة ، فى حين أن بقية الطلاب ونسبتهم ٠٥ر١٦٪ م جملة أفراد العينة كانوا يرغبون الالتحاق بكليات أخرى بعد الثانوية العامة . وقد ينتج من التحاق هذه الفئة (٠٥ر١٦) بكليات الطب والهندسة والصيدلة الكثير من المشكلات الناتجة من عدم القبول الملائم . مثل : عدم الرضا عن الدراسة ، الرسوب ، التسرب ، .... وغيرها . ولهذا فلابد من محاولة إعادة النظر فى التخطيط للقبول بالجامعات لكى يتم محاولة التقليل من حجم الفئة الأخيرة (٠٥ر١٦) إلى أقصى درجة ممكنة ليكون النظام التعليمى أكثر كفاءة وفعالية فى إعداد وتنمية القوى البشرية بدون إهدار .

---

*جملة افراد العينة الذين اجابوا على هذا السؤال (سؤال رقم ٨ بالاستبيان).

جدول رقم (٤)

عدد افراد العينة موزعا حسب الكليات التى كانوا يرغبون الالتحاق بها بعد الثانوية العامة ونسبتهم المئوية ببعديها الافقى والرأسى (ثنائى المستوى)*

الكليات المقيد بها افراد العينة	الكليات التى كانوا يرغبون الالتحاق بها بعد الثانوية العامة				جملة الطلاب المقيدين
	الطب	الصيدلة	الهندسة	كليات اخرى	
الطب					
العدد	٧٣	٦	٥	١١	٩٥
٪ (أفقيا)	٧٦ر٨٤	٦ر٣٢	٥ر٢٦	١١ر٥٨	١٠٠٪
٪ (راسيا)	٦٤ر٦٠	١٨ر٧٥	٨ر٤٧	٢٨ر٢١	٣٩ر٠٩
الصيدلة					
العدد	٣٦	٢٤	١	١٦	٧٧
٪ (افقيا)	٤٦ر٧٥	٣١ر١٧	١ر٣٠	٢٠ر٧٨	١٠٠٪
٪ (راسيا)	٣١ر٨٦	٧٥ر٠٠	١ر٧٠	٤١ر٠٣	٣١ر٦٩
الهندسة					
العدد	٤	٢	٥٣	١٢	٧١
٪ (افقيا)	٥ر٦٣	٢ر٨٢	٧٤ر٦٥	١٦ر٩٠	١٠٠٪
٪ (راسيا)	٣ر٥٤	٦ر٢٥	٨٩ر٨٣	٣٠ر٧٦	٢٩ر٢٢
حجم الطلب على التعليم بكلية :					
العدد	١١٣	٣٢	٥٩	٣٩	٢٤٣
٪ (افقيا)	٤٦ر٥٠	١٣ر١٧	٢٤ر٢٨	١٦ر٠٥	١٠٠٪
٪ (راسيا)	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪

* في هذا الجدول تم ايجاد مستويين للنسبة المئوية (افقيا وراسيا).

(أ-٤) حجم ونسبة أفراد العينة الذين يرون أن التحاقهم بإحدى كليات العينة (الطب - الهندسة - الصيدلة) جاء متفقاً مع رغبتهم الشخصية للالتحاق بعد الحصول على الثانوية العامة :

يبين الجدول (رقم ٤) أن عدد ٧٣ طالباً وطالبة من جملة المقيدين بكلية الطب يرون أن التحاقهم بكلية الطب جاء متوافقاً مع رغبتهم الشخصية* عند الالتحاق بالجامعات بعد الثانوية العامة ، بينما بقية الطلاب وعددهم ٢٢ طالباً وطالبة لايرون ذلك. ولهذا فإن ٧٦ر٨٤٪ من جملة الملتحقين بكلية الطب يرون أن التحاقهم تم وفقاً لرغبتهم الشخصية . ومن الجدول يتضح أن عدد ٢٤ طالباً وطالبة من جملة المقيدين بكلية الصيدلة يرون أن التحاقهم جاء متوافقاً مع رغبتهم الشخصية ، أى نسبة تحقيق رغبات الالتحاق بكلية الصيدلة تبلغ ٣١ر١٧٪ فقط . فى حين أن بقية الطلبة والطالبات ونسبتهم ٦٨ر٨٣٪ يرون أن التحاقهم لم يتم طبقاً لرغبتهم الشخصية . والنسبة الأخيرة مرتفعة ويحتاج التفسير الدقيق إلى الكثير من الدراسات الاستطلاعية للتعرف على الأسباب المختلفة التى أدت إلى التحاقهم بمثل هذه الكليات والتى تعتبر من كليات القمة. ويبين أيضاً الجدول رقم (٤) أن عدد ٥٣ طالباً وطالبة (بنسبة ٧٤ر٦٥٪) من الطلاب المقيدين بكلية الهندسة يرون أن التحاقهم بكلية الهندسة جاء متوافقاً مع رغبتهم الشخصية ، فى حين أن ٢٥ر٣٥٪ يرون أن التحاقهم بكلية الهندسة لم يتفق مع رغبتهم الشخصية.

وخلاصة القول ، أن كليات الطب والصيدلة والهندسة والتى يتطلب الالتحاق بها الحصول على مجموع مرتفع فى الثانوية العامة "كليات القمة" يلتحق بها بعض الطلاب ممن ليست لديهم الرغبة القوية للالتحاق بهذه الأنواع من التعليم الجامعى . ولهذا فإن التحاق هؤلاء الطلاب جاء فى الغالب مشبعاً لرغبات وطموح أسرهم فى الحصول على هذه الأنواع من التعليم أكثر من رغبتهم الحقيقية . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التى أظهرت أن نظام القبول بالجمعات والمطبق حالياً يؤدى إلى التحاق طلاب بكليات وأقسام لايرغبون فيها أو لايملكون الإستعداد لها أو هما معاً.[٢٤]

---

*الرغبة الاولى كما سبق ان ذكرنا .

(أ-٥) العلاقة بين حجم الطلب على الأنواع الثلاثة من التعليم الجامعى موضوع الدراسة (طب - هندسة - صيدلة) وحجم العرض لهذه الأنواع من التعليم :

يعرف الباحث مصطلح حجم العرض من التعليم لكل نوع من أنواع التعليم الجامعى الثلاث(طب - هندسة - صيدلة) إجرائياً على النحو التالى : عدد المقاعد الدراسية التى أمكن توفيرها لأفراد العينة بعد امتحان الثانوية العامة من قبل مكتب التنسيق . وحيث إن عينة الدراسة الذين أجابوا على السؤال السابق (طبقاً للجدول رقم(٤)* يبلغ ٢٤٣ طالب وطالبة فإن جملة العرض من التعليم الجامعى بكليات الطب والصيدلة والهندسة يبلغ ٢٤٣ مقعداً دراسياً . وبفرض أن الفئة ع تمثل جملة العرض من المقاعد الدراسية التى توفرت لأفراد العينة ، فإنه من الجدول رقم (٤) أن :

الفئه ع١ تمثل جملة العرض من التعليم بكلية الطب وعدد عناصرها ٩٥ مقعداً دراسياً (جملة المقيدين بهذه الكلية التى أجابوا على السؤال رقم ٨ بالإستبيان) .

الفئة ع٢ تمثل جملة العرض من التعليم بكلية الصيدلة وعدد عناصرها ٧٧ .

الفئة ع٣ تمثل جملة العرض من التعليم بكلية الهندسة وعدد عناصر ٧١ .

وبفرض أن الفئة ط تمثل جملة الطلب على التعليم بالكليات الثلاثة من قبل أفراد العينة . وبالرجوع إلى جدول رقم (٤) يتضح أن :

الفئة ط١ تمثل جملة الطلب على التعليم بكلية الطب من قبل أفراد العينة وعدد عناصرها ١١٣ .

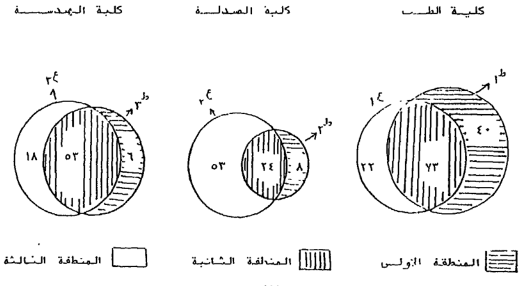
الفئة ط٢ تمثل جملة الطلب على التعليم بكلية الصيدلة من قبل أفراد العينة وعدد عناصرها ٣٢ .

الفئة ط٣ تمثل جملة الطلب على التعليم بكلية الهندسة من قبل أفراد العينة عناصر٥٩.

---

*حجم العينة التى أجابت على السؤال رقم ٨ بالاستبانه.

ولإيجاد العلاقة بين الطلب والعرض (الفئات ع ، ط) على مستوى كل كلية سيقوم الباحث باستخدام أسلوب وطريقة المجموعات الرياضية وعملياتها وأشكالها لتوضيح هذه العلاقة يمكن رسم الشكل الآتى :



شكل رقم (١)
العلاقة بين حجم الطلب والعرض من التعليم بكل كلية من كليات العينة

من الشكل رقم (١) يتضح أن الدوائر (الفئات) الأولى تمثل جملة الطلاب الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكلية معينة من كليات العينة (ط١ الطب أو ط٢ الصيدلة أو ط٣ الهندسة) بعد الحصول على الثانوية العامة "حجم الطلب" ، فى حين تمثل الدوائر الثانية جملة المقاعد الدراسية التى توفرت من قبل مكتب التنسيق بهذه الكلية (ع١ الطب، ع٢ الصيدلة أو ع٣ الهندسة) بعد الحصول على الثانوية العامة "حجم العرض" . ومن تقاطع الفئتين (أو الدائرتين) المتعلقة بكل كلية يتبين وجود ثلاث أنواع من المناطق وهى :

المناطق الأولى وتمثل أعداد أفراد العينة الذين كانوا يرغبون الالتحاق بعد الثانوية العامة بكلية معينة من الكليات الثلاث ، ولكن لم تتحقق هذه الرغبة لهم نتيجة لالتحاقهم من قبل مكتب التنسيق بكلية أخرى من هذه الكليات المذكورة . أى أن ٤٠ فرداً ، ٨ أفراد ، ٦ أفراد كانوا يرغبون الالتحاق بكليات الطب والصيدلة والهندسة على التوالى ، ولكن هذه الرغبات لم تتحقق لهم .

المناطق الثانية (ط١ ∪ ع١ ، ط٢ ∪ ع٢ ، ط٣ ∪ ع٣) وتمثل أعداد أفراد العينة الذين كانوا يرغبون الالتحاق بكلية معينة من الكليات الثلاث ، ولقد تحققت هذه الرغبات فعلاً . ويبلغ عدد أفراد هذه المناطق (مناطق التقاطع) ٧٣ طالباً وطالبة بكلية الطب ، ٣٤ بكلية الصيدلة ، ٥٣ بكلية الهندسة .

المناطق الثالثة وتمثل أعداد أفراد العينة الذين التحقوا بكلية معينة من الكليات الثلاث على الرغم من أن الالتحاق لم يأت متفقاً مع رغبتهم الشخصية . ويبلغ عدد أفراد العينة الممثلة لهذه المناطق ٢٢ بكلية الطب ، ٥٣ بكلية الصيدلة ، ١٨ بكلية الهندسة. وكما سبق أن ذكرنا ، أن التحاق هؤلاء الطلاب جاء نتيجة لعوامل مختلفةمثل طموح الوالدين لالحاق أبنائهم بكلية معينة ، أو الالتحاق بكلية معينة لاتمثل رغبة الطالب الشخصية نتيجة لارتفاع المركز الإجتماعى أو المادى لخريجى هذه الكلية .

وبمقارنة الأنواع الثلاث من المناطق المبينة بالشكل رقم (١) يتضح أن :*

نسبة تحقيق الطلب على التعليم بكلية الطب لإجمالى الطلاب الملتحقين بهذه الكلية فقط . = ٧٣/٩٥ = ٨٤ر٧٦٪

نسبة تحقيق الطلب على التعليم بكلبة الطب لجملة أفراد العينة = ٧٣/١١٣ = ٦ر٦٤٪

نسبة الطلب إلى العرض من التعليم بكلية الطب = ١١٣/٩٥ = ٩٥ر١١٨٪

وتدل هذه النتائج على أن تحقيق الطلب على التعليم بكلية الطب لم يتم بصورة كاملة سواء للطلاب الملتحقين فعلاً بكلية الطب أو لجملة أفراد العينة . كما أن نسبة الطلب الإجتماعى لكلية الطب إلى العرض من هذا النوع يبلغ ٩٥ر١١٨٪ ، مما يدل على زيادة الطلب على العرض من التعليم بكلية الطب .

نسبة تحقيق الطلب على التعليم بكلية الصيدلة لإجمالى الطلاب الملتحقين بهذه الكلية فقط = ٢٤/٧٧ = ١٧ر٣١٪ .

---

*لقدتم ايضا بناء الجدول رقم (٤) باستخدام هذا الشكل.

نسبة تحقيق الطلب على التعليم بكلية الصيدلة لإجمالى أفراد العينة كلها =

$$\frac{٢٤}{٣٢} = ٧٥٪ .$$

$$\text{نسبة الطلب إلى العرض من التعليم بكلية الصيدلة} = \frac{٣٢}{٧٥} = ٥٦ر٤١٪.$$

وتدل هذه النتائج على ظاهرة هامة وهى زيادة مقدار النسبة المئوية الثانية عن الأولى مما يعبر عن أن أكثر من نصف الطلاب الملتحقين بكلية الصيدلة كان التحاقهم غير متوافق مع رغبتهم الشخصية . كما أن الطلب على التعليم بكلية الصيدلة أقل من حجم العرض المتاح بالنسبة لرغبات الطلاب الشخصية .

وبالمثل فإن : نسبة الطلب على التعليم بكلية الهندسة لإجمالى الطلاب الملتحقين بهذه الكلية فقط = $\frac{٥٣}{٧١}$ = ٦٥ر٧٤٪

نسبة تحقيق الطلب على التعليم بكلية الهندسة لإجمالى أفراد العينة كلها =

$\frac{٥٣}{٥٩}$ = ٨٣ر٨٩٪.

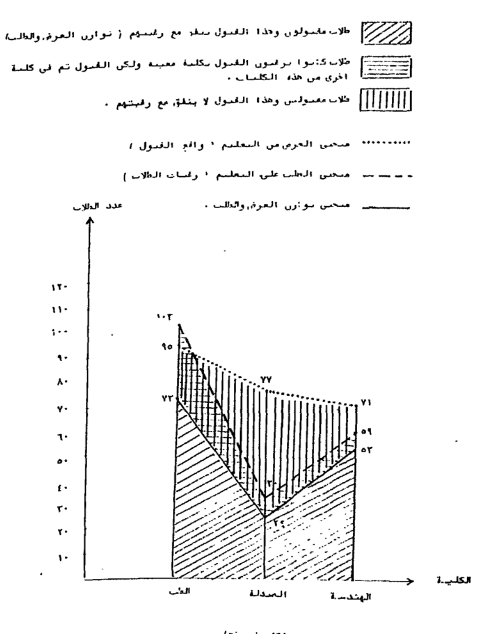
نسبة الطلب إلى العرض من التعليم بكلبة الهندسة = $\frac{٥٩}{٧١}$ = ١٠ . ٨٣٪

ويتضح من ذلك أيضاً زيادة مقدار النسبة المئوية الثانية عن الأولى مما يعبر عن التحاق الطلاب بكلية الهندسة ممن يرون أن هذا الالتحاق لايتوافق مع رغبتهم الشخصية . ولهذا فإن الطلب على التعليم بكلية الهندسة كما حددته الرغبات الشخصية للطلاب أقل من حجم العرض المتاح من هذا التعليم .

وبصفة عامة ، فإن إجراء دراسة موسعة على المجتمع الكلى لكليات الجامعة والتى تشمل كليات آخرى مثل الزراعة والتجارة والأداب والتربية والحقوق .. وغيرها يمكن أن يعطى نتائج أدق وابعاد أكثر من هذه الدراسة الحالية المحدودة . كما أن مثل هذه الدراسة الموسعة يمكن من خلالها التعرف على معظم مشكلات القبول بالجامعات وتحليلها وإقتراح سبل تذليلها . ومن أهم هذه المشكلات التى أظهرتها الدراسة الحالية بما يتعلق بكليات القمة فقط : كل من مشكلة اتساع حجم دائرة الطلب على العرض كما في كلية الطب ومشكلة اتساع حجم دائرة العرض عن الطلب كما في كليات الصيدلة

والهندسة . وهذه المشاكل قد تظهر بصورة أكثر عمقاً وأكبر اتساعاً فى الكليات الأخرى وخاصة كليات المرحلة الثانية والثالثة من مراحل التنسيق للقبول بالجامعات .

ويمكن توضيح هذه العلاقة بين العرض والطلب بأبعادها المختلفة كما فى الشكل رقم (٢) . حيث يتضح من الشكل عدم تطابق منحنى العرض مع الطلب على التعليم



شكل رقم (٢)

العلاقة بين منحنى الطلب والعرض من التعليم بالكليات الثلاث

بأى من الكليات الثلاث لظهور ثلاث مناطق مختلفة على مستوى كل كلية بدلاً من اتحاد مناطق العرض والطلب فى منطقة واحدة. ولهذا لاتتحقق صحة الفرض الذى ينص على وجود تطابق (تقارب) بين واقع القبول بكليات الطب والهندسة والصيدلة وبين رغبات الالتحاق الشخصية التى كان أفراد العينة يأملون فيها بعد الحصول على الثانوية العامة. ومن ثم لاتتحقق صحة الفرض باستخدام مدخل المؤشر البسيط عند تحليل الاستجابات .

(ب) مدخل المؤشر المركب : يتم هذا المدخل على أساس التحليل الإحصائى لاستجابات أفراد العينة من خلال أكثر من رغبة فى أن واحد من رغبات الالتحاق لكل فرد من أفراد العينة ، مما يدل على أن استخدام هذا المدخل يقوم على أساس الافتراض الآتى : توجد بين رغبات الالتحاق الخاصة بكل فرد من أفراد العينة علاقة معينة ، وهذه العلاقة هى علاقة الأهمية.فتمثل الرغبة الأولى الرغبة الأكثر أهمية لكل فرد من أفراد العينة ، بينما تمثل الرغبة الثانية الرغبة التالية من حيث الأهمية وهكذا . ولهذا فإن التحليل الإحصائى لعدة رغبات متتالية من حيث الأهمية يتطلب استخدام الدرجات الرقمية كأوزان نسبية للتعبير عن قوة وأهمية الرغبة . ومن ثم يكون إعطاء الرغبة الأولى (وهى الرغبة القوية) ثلاث درجات ، والثانية درجتان ، والثالثة درجة واحدة . عند دراسة وتحليل الأستجابات .

سيحاول الباحث تحليل أفراد العينة على السؤال رقم ٨ بالإستبانة من خلال محاولة الإجابة عن عدة أسئلة مختلفة قام بوضعها الباحث وهى :*

(ب-١) ماعدد ونوعية الكليات التى كان أفراد العينة يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة طبقاً لرغباتهم الثلاث ؟

(ب-٢) ما الكليات الخمس الأكثر تفضلاً للالتحاق من قبل أفراد العينة طبقاً لرغباتهم الثلاث ؟ وماهى الطرق الإحصائية التى يمكن بها ترتيب هذه الكليات حسب الأفضلية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

(ب-٣) ما قوة الطلب على التعليم بكلية الطب والصيدلة والهندسة من قبل أفراد العينة المقيدين بكل كلية من هذه الكليات ؟

---

*تختلف نوعية وطبيعة بعض هذه الأسئلة عن الأسئلة السابقة التى تم وضعها فى المدخل الأول.

(ب-١) عدد ونوعية الكليات التى كان أفراد العينة يرغبون الالتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة طبقاً لرغباتهم الثلاث:

يبين الجدول رقم (٥) إجمالى أفراد العينة موزعاً حسب الرغبات الثلاث للالتحاق بالكليات المختلفة . ومن الجدول يتضح أن عدد الكليات التى كان أفراد العينة يتمنون الالتحاق بها تزيد عن ١٩ كلية (لأن الكليات العسكرية تتضمن عدة كليات مختلفة) . بالإضافة إلى ذلك نجد أن بعض هذه الكليات والتى لم يلتحق بها الطلاب حصلت على تكرارات مرتفعة من أفراد العينة مثل الكليات العسكرية بعدد ٤٥ رغبة ، التربية بعدد ٣٩ رغبة ، والتجارة بعدد ٣٨ رغبة ، وتدل هذه النتيجة على أن كليات الطب والصيدلة والهندسة والتى تمثل كليات القمة لم تكن هى الرغبات السائدة لدى أفراد العينة . وبالتالى تؤكد هذه النتيجة – كما سبق أن توصلنا في الجزء السابق – على أن تدوين بطاقات الالتحاق الخاصة بمكتب التنسيق لايتفق تماماً مع الرغبات الحقيقية (الشخصية)للطلاب.

جدول رقم (٥)
عدد افراد العينة موزعا حسب الرغبات الثلاث للكليات
التى كانوا يأملون الالتحاق بها
بعد الحصول على الثانوية العامة

الكليات التى كان يرغب أفراد العينة الالتحاق بها	رغبات الالتحاق			جملة التكرارات في الرغبات الثلاث	
	الاولى	الثانية	الثالثة	جملة	٪
١- الطب	١١٣	٣٥	٢١	١٦٩	٢٣ر٧٧
٢- الصيدلة	٣٢	٦٧	٢١	١٢٠	١٦ر٨٨
٣- الهندسة	٥٩	٤٢	٢٩	١٣٠	١٨ر٢٤
٤- طب الاسنان	—	١٢	٢٢	٣٤	٤ر٥٠
٥- العلوم	٢	١٧	١٨	٣٧	٥ر٢٠
٦- الزراعة	١	—	٣	٤	٠ر٥٦
٧- الاقتصاد والعلوم السياسية .	٧	٨	٩	٢٤	٣ر٣٨
٨- الحقوق	١	٢	٥	٨	١ر١٣
٩- التربية	٢	٩	٢٨	٣٩	٥ر٤٩
١٠- التجارة	٢	١٤	٢٢	٣٨	٥ر٣٤
١١- الاداب	—	—	٤	٤	٠ر٥٦
١٢- الالسن	٥	٤	١١	٢٠	٢ر٨١
١٣- الاعلام	٢	٧	٩	١٨	٢ر٥٣
١٤- الاثار	—	—	١	١	٠ر١٤
١٥- الفنون الجميلة	٤	٢	١	٧	٠ر٩٨
١٦- معهد السينما	—	١	١	٢	٠ر٢٨
١٧- السياحة والفنادق	١	٣	٤	٨	١ر١٣
١٨- البترول والمعادن	—	١	٢	٣	٠ر٤٢
١٩- الكليات العسكرية	١٢	١٤	١٩	٤٥	٦ر٣٣
الجملة	٢٤٣	٢٣٨	٢٣٠	٧١١	١٠٠ر٠

(ب-٢) الكليات الخمس الأكثر تفضلاً للالتحاق من قبل أفراد العينة طبقاً لرغباتهم الثلاث .

يمكن التوصل إلى هذه النتيجة بطريقة مبسطة وذلك من خلال إيجاد جملة التكرارات للرغبات الثلاث بدون الأخذ فى الاعتبار الأوزان النسبية لهذه الرغبات . وبالرجوع الى الجدول رقم (٦) يتضح أن الكليات الخمس المفضلة للطلاب تبعاً لهذه الطريقة هى : الطب بعدد ١٦٩ رغبة ، يليها الهندسة بعدد ١٣٠ رغبة ، ثم الصيدلة بعدد ١٢٠ رغبة ، والكليات العسكرية بعدد ٤٥ ، وأخيراً التربية بعدد ٣٩ رغبة . وهذه الطريقة لاتتسم بالدقة المطلوبة لأنه ينظر إلى الرغبات الأولى والثانية والثالثة على أنها رغبات متساوية فى الأهمية والقيمة . وبالتالى فإن هذه الطريقة لاتتناسب مع مدخل المؤشر المركب والذى يقيم الرغبات حسب ترتيبها النسبى من حيث الأهمية .

ولاستخدام مدخل "المؤشر المركب" ، فإن الباحث سيستعرض عدة طرق إحصائية وتحليلية مختلفة قام بوضعها لها الغرض وهى :

الطريقة الأولى : النسبة المئوية لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة بالنسبة لجملة الكليات ويمكن أن يستخدم ذلك لإيجاد الكليات الخمس الأكثر تفضلاً للإلتحاق .

الطريقة الثانية :متوسط الوزن النسبى لأهمية الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الالتحاق بهذه الكلية فى إحدى رغباتهم (أولى أو ثانية أو ثالثة) . ويمكن أن تستخدم هذه الطريقة أيضاً لترتيب الكليات الخمس الأكثر تفضيلاً للالتحاق .

الطريقة الثالثة : قوة الطلب على التعليم المتعلق بكلية معينة من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الالتحاق بهذه الكلية . ويمكن أن تستخدم هذه الطريقة أيضاً لترتيب الكليات الخمس حسب الأفضلية .

وبعد محاولة استعراض هذه الطرق الثلاث سيحاول الباحث مقارنة نتائجها مبيناً أسباب الاختلاف والتشابه فيما بينها .

الطريقة الأولى : النسبة المئوية لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة بالنسبة لجملة الكليات :

يمكن إيجاد جملة الأوزان النسبية لتكرارات الرغبات الثلاث لفئة أفراد العينة

التى كانوا يتمنون الالتحاق بكلية معينة "س" وذلك بجمع ثلاثة حدود هى :

الأول منها وهو حاصل ضرب جملة تكرارات الرغبة الأولى فى الوزن النسبى للرغبة الأولى "٣ درجات" .

والثانى هو حاصل ضرب جملة تكرارات الرغبة الثانية فى الوزن النسبى للرغبة الثانية "درجتان" .

والثالثة هو حاصل ضرب جملة تكرارات الرغبة الثالثة فى الوزن النسبى للرغبة الثالثة "درجة واحدة" .

أى باستخدام المعادلة الأتية :

جملة الاوزان النسبية لتكرارات الرغبات الثلاث الخاصة بالالتحاق

$$\text{بكلية معينة "س"} = (٣ \times ك_{١،س}) + (٢ \times ك_{٢،س}) + (١ \times ك_{٣،س})$$

$$= ٣ك_{١،س} + ٢ك_{٢،س} + ك_{٣،س} \qquad (١)$$

حيـــث :

$ك_{١،س}$ جملة تكرارات الرغبة الأولى المتعلقة بالالتحاق بالكلية س

،$ك_{٢،س}$ جملة تكرارات الرغبة الثانية المتعلقة بالالتحاق بالكلية س

،$ك_{٣،س}$ جملة تكرارات الرغبة الثالثة المتعلقة بالالتحاق بكلية س

الأقام ٣ ، ٢ ، ١، تمثل الدرجات الرقمية لسلم رغبات الالتحاق مرتبة حسب الأهمية تأخذ الرغبة الأولى والثانية والثالثة القيم العددية ٣ ، ٢ ، ١، على التوالى.

ولإيجاد النسبة المئوية لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة بالنسبة لجملة الكليات ، فإنه يمكن ذلك بقسمه جملة التكرارات للرغبات الثلاث المتعلقة بكلية معينة على جملة التكرارات للرغبات الثلاث المتعلقة بجميع الكليات .

أى باستخدام المعادلة التالية :

$$= \frac{٣ك_{١،س} + ٢ك_{٢،س} + ك_{٣،س}}{\sum(٣ك_{١،س} + ٢ك_{٢،س} + ك_{٣،س})}$$

$$= \frac{٣ك_{١،س} + ٢ك_{٢،س} + ك_{٣،س}}{٣\sum ك_{١،س} + ٢\sum ك_{٢،س} + \sum ك_{٣،س}} \qquad (٢)$$

حيـــث

$\sum$ تمثل مجموع

، س تمثل كلية معينة

، ن عدد الكليات التى اختارها أفراد العينة ، أى أن س تأخذ القيم من ١الى ن

ويمكن تطبيق المعادلة الأخيرة "على سبيل المثال" لإيجاد النسبة المئوية لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية الطب بالنسبة لجملة الكليات على النحو التالى : من الجدول رقم (٥) يتضح أن عدد الطلاب الذين كانوا يرغبون بالالتحاق بكلية الطب كرغبة أولى ١١٣ طالب وطالبة من جملة أفراد العينة الذين ذكروا إسم الرغبة الأولى وعددهم ٢٤٣ طالب وطالبة . وكان عدد رغبات الالتحاق بكلية الطب كرغبة ثانية ٣٥ طالباً وطالبة من جملة أفراد العينة الذين حددوا الرغبة الثانية وعددهم ٢٣٨ طالب وطالبة ، وكان عدد رغبات الالتحاق بالكلية كرغبة ثالثة ٢١ رغبة من ٢٣٠ رغبة تمثل جملة الرغبات الخاصة بالالتحاق بكلية الطب لأفراد العينة كرغبة ثالثة .

ولهذا فإن تطبيق المعادله السابقة رقم (٢) يكون كالآتى :

$$= \frac{(١١٣ \times ٣) + (٣٥ \times ٢) + (٢١ \times ١)}{(٢٤٣ \times ٣) + (٢٣٨ \times ٢) + (٢٣٠ \times ١)} = \frac{٤٣٠}{١٤٣٥} = ٢٩ر٩٧\%$$

وبهذه الطريقة يمكن تكوين العمود الثانى بالجدول التالى (رقم ٦) ليمثل النسبة المئوية لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكل كلية من الكليات بالنسبة لجملة الكليات. ويتضح من الجدول أن ترتيب الكليات الخمس حسب أفضلية الإلتحاق هى كلية الطب حيث بلغت النسبة المئوية لجملة الرغبات الثلاث للالتحاق بها ٩٧ر٢٩٪ من جملة الرغبات لإجمالى العينة ، يليها فى ذلك كلية الهندسة بنسبة ٢١ر٢٠٪ ، ثم كلية الصيدلة بنسبة ٤٩ر١٧٪ ، ثم الكليات العسكرية بنسبة ٧٨ر٥٪ ، ثم العلوم بنسبة٤٠ر٤٪.

وعلى هذا فإن جملة النسب المئوية للإلتحاق بالكليات الثلاث موضوع الدراسة (الطب والهندسة والصيدلة) تبلغ ٦٧ر٦٧٪ فقط من جملة رغبات الالتحاق لأفراد العينة . ويدل ذلك على أن ٣٣ر٣٢٪ من رغبات أفراد العينة بأنواعها الثلاث لاتتعلق بالرغبة بالالتحاق بكليات الطب والهندسة والصيدلة .

جدول رقم (٦)

الطرق المختلفة التى نعتمد على استخدام

مدخل " المؤشر المركب " لتحليل رغبات الالتحاق

بكل كلية

الكليات المرغوبة للالتحاق	جملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكل كلية بالنسبة لجملة الكليات		متوسط الوزن النسبى لاهمية الرغبة في الالتحاق بكل كلية من قبل افراد العينة الذين يأملون الالتحاق بهذه الكلية	قوة الطلب على التعليم المتعلق بكل كلية من قبل افراد العينة الذين يأملون الالتحاق بهذه الكلية
	العدد	%		
١- الطب	٤٣٠	٢٩ر٩٧	٢ر٥٤	٨٤ر٦٧
٢- الصيدلة	٢٥١	١٧ر٤٩	٢ر٠٩	٦٩ر٦٧
٣- الهندسة	٢٩٠	٢٠ر٢١	٢ر٢٣	٧٤ر٣٣
٤- طب الاسنان	٤٦	٣ر٢١	١ر٣٥	٤٥ر٠٠
٥- العلوم	٥٨	٤ر٠٤	١ر٥٧	٥٢ر٣٣
٦- الزراعة	٦	٤٢ر	١ر٥٠	٥٠ر٠٠
٧- الاقتصاد والعلوم السياسية .	٤٦	٣ر٢١	١ر٩٢	٦٤ر٠٠
٨- الحقوق	١٢	٨٤ر	١ر٥٠	٥٠ر٠٠
٩- التربية	٥٢	٣ر٦٢	١ر٣٣	٤٤ر٣٣
١٠ التجارة	٥٥	٣ر٨٤	١ر٤٢	٤٧ر٣٣
١١ الاداب	٤	٠ر٢٨	١ر٠٠	٣٣ر٣٣
١٢ الالسن	٣٤	٢ر٣٧	١ر٧٠	٥٦ر٦٧
١٣ الاعلام	٢٩	٢ر٠٢	١ر٦١	٥٣ر٦٧
١٤ الاثار	١	٠٧ر	١ر٠٠	٣٣ر٣٣
١٥ الفنون الجميلة	١٧	١ر١٨	٢ر٤٣	٨١ر٠٠
١٦ معهد السينما	٤	٢٨ر	١ر٥٠	٥٠ر٠٠
١٧ السياحة والفنادق	١٣	٩١ر	١ر٦٣	٥٤ر٣٣
١٨ البترول والمعادن	٤	٢٨ر	١ر٣٣	٤٤ر٣٣
١٩ الكليات العسكرية	٨٣	٥ر٧٨	١ر٨٤	٦١ر٣٣
الجملة	١٤٣٥	١٠٠٪	....	.....

الطريقة الثانية : متوسط الوزن النسبى لأهمية الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الالتحاق بهذه الكلية فى إحدى رغباتهم .

ولإيجاد متوسط الوزن النسبى لجملة التكرارات للرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية معينة "س" فإن ذلك يتم بقسمة جملة الأوزان النسبية لتكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بهذه الكلية على جملة التكرارات لرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بهذه الكلية . أى باستخدام المعادلة الآتية :

النسب المئوية لجملة التكرارات للرغبات الثلاث الخاصة بالإلتحاق بكلية معينة س

$$= \frac{\text{٣ ك}_{\text{س،١}} + \text{٢ ك}_{\text{س،٢}} + \text{ك}_{\text{س،٣}}}{\text{ك}_{\text{س،١}} + \text{ك}_{\text{س،٢}} + \text{ك}_{\text{س،٣}}} \qquad (٣)$$

وباستخدام المعادلة رقم (٣) يمكن تكوين العمود الثالث من الجدول رقم (٦) . ويعبر هذا العمود عن قيم متوسط الوزن النسبى لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكل كلية من الكليات ١٩ . وعلى سبيل المثال ، يتضح من الجدول رقم (٦) أن متوسط الوزن النسبى لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق بكلية الطب يبلغ ٥٤ر٢ درجة . ولقد تم إيجاد هذا الناتج بالرجوع إلى الجدول رقم (٥) وباستخدام المعادلة رقم (٣) على النحو التالى : -

$$= \frac{(\text{٣} \times \text{١١٣}) + (\text{٢} \times \text{٣٥}) + (\text{١} \times \text{٢١})}{\text{١١٣} + \text{٣٥} + \text{٢١}} = \frac{\text{٤٣٠}}{\text{١٦٩}} = \text{٥٤ر٢ درجة}$$

وحيث إن قيم سلم الوزن النسبى للدرجات يمتد من صفر الى ٣ . فإنه يمكن تقسيم السلم الى ثلاثة مستويات هى : المستوى الأدنى من ٠ الى ١ أو مايمكن أن يطلق عليه "رغبات ذات درجة أهمية ضعيفة" والمستوى المتوسط من ١ الى ٢ "أو رغبات ذات درجة أهمية متوسطة" والمستوى الأعلى من ٢ الى ٣ " رغبات ذات درجة أهمية مرتفعة" . بمقارنة متوسطات الوزن النسبى لأهمية الرغبة فى الالتحاق بالكليات المختلفة . نجد أنه يمكن ترتيب الكليات حسب الأفضلية على النحو التالى :

-تأتى كلية الطب فى المرتبة الأولى حيث بلغ متوسط الوزن النسبى لجملة تكرارات الرغبات الثلاث المتعلقة بالالتحاق ٥٤ر٢ درجة . أى أن هذه القيمة تقع في الثلث

الأعلى من سلم الوزن النسبى ، مما يعبر عن أن هذه الرغبات كانت بدرجة أهمية مرتفعة . ويرجع السبب فى ذلك أنه بالرجوع إلى الجدول رقم (٥) نجد أن عدد الطلاب الذين كانوا يتمنون الالتحاق بكلية الطب كرغبة أولى يبلغ ١١٣ طالب وطالبة، بينما عدد الطلاب الذين يتمنونها كرغبة ثانية ٣٥ ، وكرغبة ثالثة ٢١ طالب وطالبة . ويدل على أن غالبية رغبات الالتحاق بكلية الطب كانت تمثل الرغبة الأولى .

- تأتى كلية الفنون الجميلة فى الرتبة الثانية حيث بلغ متوسط الوزن النسبى ٢ر٤٣ درجة . وبالرجوع إلى جدول (٥) نجد أن من بين ٧ رغبات تتعلق بالالتحاق بكلية الفنون الجميلة يوجد منها ٤ رغبات تمثل الرغبة الأولى ، وعلى هذا فإن عدد أربع طلاب من أفراد العينة قد التحقوا بكليات الطب والهندسة والصيدلة على الرغم من أنها لم تكن تمثل أمنيتهم الأولى . ويرى الباحث أن هؤلاء الطلاب لم يقوموا بتدوين كلية الفنون الجميلة كرغبة أولى فى استمارة الالتحاق بالجامعات نتيجة لتأثير أفراد الأسرة وخاصة الوالدين الذين يتمنون لأبنائهم الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى الثانوية العامة الالتحاق بالكلية ذات السمعة والمكانة الإجتماعية والإقتصادية المرتفعة وبغض النظر عن الميول الحقيقية لأبنائهم . وفى مثل هذه الحالات يقع الطالب فى موقف صعب جداً لمحاولة اتخاذ القرار بالموافقة أو عدم الموافقة على آراء ونصيحة الوالدين . ويؤثر قرار الطالب الذى يرجح رغبة الوالدين على رغبته الشخصية على مدى رضائه عن الدراسة وبالتالى مدى إستعداده وقدراته على متابعتها بنجاح . ومن بين تعليقات أفراد العينة التى تبين ترجيح رغبة الوالدين على الرغبة الشخصية مايلى :

(كنت أنوى الالتحاق بكلية التربية ولكنى التحقت بكلية الصيدلة لأن والدى كان يرغب دخولى كلية الصيدلة لأصبح دكتوراً) .

- تأتى كلية الهندسة فى المرتبة الثالثة بدرجة ٢ر٢٣ فمن بين ١٣٠ رغبة تتعلق بالالتحاق بكلية الهندسة كانت عدد الرغبات المتعلقة بالرغبة الأولى ٥٩ رغبة من جملة رغبات الالتحاق بكلية الهندسة (أى بنسبة ٤٥٪) ، والرغبة الثانية بعدد ٤٢ رغبة (أى بنسبة ٣ر٣٢٪) ، وأخيراً الرغبة الثالثة بعدد ٢٩ رغبة (بنسبة ٣ر٢٢٪ من جملة الرغبات الإلتحاق بكلية الهندسة) . ويدل ذلك على أن توزيع الرغبات لايأخذ التوزيع المعتدل لأنه يميل نحو الرغبة الأولى بدرجة كبيرة .

- تأتى كلية الصيدلة في المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط النسبى لأهمية الرغبة ٩٠ر٢

درجة . ومن الجدول رقم (٥) يتضح أن عدد رغبات الالتحاق بكلية الصيدلة تبلغ ١٢٠ رغبة منها ٣٢ كرغبة أولى (أى بنسبة ٧ر٢٦٪ ، والرغبة الثانية بعدد ٦٧ (أى بنسبة ٨ر٥٥٪) والرغبة الثالثة بعدد ٢١ (أى بنسبه ٥ر١٧٪). ومن هذه النسب يتضح أن توزيع الرغبات لايأخذ شكل التوزيع المعتدل لزيادة مساحة الرغبات فى المستوى الأعلى عن المستوى الأدنى .

- تأتى كلية الإقتصاد والعلوم السياسة فى المرتبة الخامسة حيث يبلغ متوسط الوزن النسبى لتكرارات الرغبات المتعلقة بالالتحاق بهذه الكلية ٩٢ر١ درجة أى بدرجة أهمية متوسطة . ويرجع السبب فى ذلك (أنظر جدول رقم ٥) أنه من بين ٢٤ رغبة من رغبات الالتحاق بهذه الكلية كان منها ٧ كرغبة أولى (بنسبة ٢ر٢٩٪ من جملة الرغبات) ، وعدد ٨ كرغبة ثانية بنسبة ٣ر٣٣٪) ، وعدد ٩ كرغبة ثالثة (بنسبة ٥ر٣٧٪). ومن هذه النسب يتضح أيضاً أن توزيع الرغبات لايأخذ التوزيع المعتدل لزيادة مساحه الرغبات فى المستوى الأدنى عن المستوى الأعلى.

الطريقة الثالثة : قوة الطلب على التعليم المتعلق بكلية معينة من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الالتحاق بهذه الكلية .

يمكن إيجاد قوة الطلب على التعليم المتعلق بكلية معينة وذلك بقسمة المعادلة رقم (٣) على طول سلم الوزن النسبى للرغبات وهو ٣ درجات . أى باستخدام المعادلة الآتية:

قوة الطلب على التعليم بكلية معينة من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الالتحاق بهذه الكلية

$$= \frac{٣\text{ك}_{\text{س}١} + ٢\text{ك}_{\text{س}٢} + \text{ك}_{\text{س}٣}}{٣\,(\text{ك}_{\text{س}١} + \text{ك}_{\text{س}٢} + \text{ك}_{\text{س}٣})} \qquad (٤)$$

ولهذا فإن قوة الطلب على التعليم بكلية الطب من قبل أفراد العينة الذين كانوا يأملون الإلتحاق بكلية الطب $= \frac{٢,٥٤}{٣} =$ ٦٧ر٨٤٪ ، ولكى تصل قوة الطلب على التعليم بكلية الطب ١٠٠٪ فلابد أن تكون جميع الرغبات الأولى للالتحاق من قبل هؤلاء الطلاب هى كلية الطب . وتدل قوة الطلب المحسوبة (وهى ٦٧ر٨٤٪) على أن الالتحاق بكلية الطب لدى بعض الطلاب المقيدين لم يكن يمثل في الحقيقة أمنياتهم ورغباتهم

الشخصية . وبصفة عامة يتضح من الجدول رقم (٦) أن ترتيب الكليات الخمس المفضلة للالتحاق طبقاً لمعيار قوة الطلب على التعليم هى : الطب بنسبة ٦٧ر٨٤٪ ثم الفنون الجميلة بنسبة ٨١٪ ثم الهندسة بنسبة ٣٣ر٧٤٪ والصيدلة بنسبة ٦٧ر٦٩٪ وأخيراً الإقتصاد والعلوم السياسية بنسبة ٦٤٪ .

ويتضح مما سبق أن نتائج الطريقة الثالثة مشابهة تماماً لنتائج الطريقة الثانية حيث جاء ترتيب الكليات الخمس المفضلة للالتحاق متشابها فيهما . ويرجع السبب فى ذلك إلى استخدام نفس الأسلوب والمتغيرات تقريباً ، حيث تم قسمة المعادلة المستخدمة فى الطريقة الثانية (المعادلة رقم ٣) على عدد ثابت لاستنتاج المعادلة رقم (٤) المستخدمة فى الطريقة الثالثة . أما نتائج الطريقة الأولى فإنها تختلف عن كل من الثانية والثالثة وذلك لاختلاف طبيعة ونوعية الأسلوب والمتغيرات المستخدمة فى الطريقة الأولى من جهة والثانية والثالثة من جهة أخرى .

وعلى العموم فإنه باستخدام الطريقة الثالثة (قوة الطلب على التعليم) للتطبيق على مستوى كل كلية من كليات العينة فقط (الطب والهندسة والصيدلة) وبقية الكليات الأخرى كعنصر واحد يمكن التوصل الى نتائج هامة وخاصة فيما يتعلق بالتأكيد من مدى صحة الفرض الثانى .

(ب-٣) قوة الطلب على الالتحاق (أو التعليم) بكلية الطب والصيدلة والهندسة من قبل أفراد العينة المقيدين بكل من كليات العينة (الطب والهندسة والصيدلة) :

يمكن إيجاد قوة الطلب على التعليم لكلية معينة باستخدام المعادلة رقم (٤) كما سبق أن ذكرنا . وبتطبيق هذه المعادلة على مستوى كل كلية على حدة من كليات الطب والهندسة والصيدلة ، أمكن تكوين الجدول رقم (٧) . ويتضح من الجدول :

* الطلاب المقيدون بكلية الطب : أن قوة الطلب على الإلتحاق بكلية الطب من قبل الطلاب الملتحقين فعلاً بكلية الطب يبلغ ٢٢ر٨٨٪ بينما تأتى قوة الطلب على الالتحاق بكلية الهندسة من قبل هؤلاء الطلاب فى المرتبة الثانية بنسبة ٠١ر٦٤٪ يليها كلية الصيدلة بنسبة ٧٥ر٦٢٪ . وتدل النتيجة على أنه تم قبول طلاب من المقيدين بكلية الطب ممن ليست لديهم الرغبة الشخصية القوية للالتحاق بهذه الكلية .

جدول رقم (٧)
قوة الطلب على التعليم بكلية الطب والصيدلة والهندسة من قبل افراد العينة
المقيدين بكل كلية من كليات العينة (الطب والهندسة والصيدلة)

الكليات التى كان افراد العينة يرغبون الالتحاق بها	رغبات الالتحاق لأفراد العينة المقيدين بكليات الطب والصيدلة والهندسة														
	طلاب كلية الطب					طلاب كلية الصيدلة					طلاب كلية الهندسة				
	رغبات الالتحاق لطلاب الكلية				قوة الطلب على انواع التعليم %	رغبات الالتحاق لطلاب الكلية				قوة الطلب على انواع التعليم %	رغبات الالتحاق لطلاب الكلية				قوة الطلب على انواع التعليم %
	الاولى	الثانية	الثالثة	الجملة		الاولى	الثانية	الثالثة	الجملة		الاولى	الثانية	الثالثة	الجملة	
الطب	٧٣	١٧	٩	٩٩	٨٨ر٣٢	٣٦	١٥	٩	٦٠	٨١ر٦٧	٤	٣	٣	١٠	٧٠ر٠٠
الصيدلة	٦	٣٣	١٢	٥١	٦٣ر٧٥	٢٤	٣٣	٨	٦٤	٧٥ر٠٠	٢	٢	١	٥	٧٠ر٠٠
الهندسة	٥	١٤	٧	٣٦	٦٤ر١٠	١	٥	٥	١١	٥٤ر٦٧	٥٣	٢٣	١٧	٩٣	٧٩ر٦٧
بقية الكليات الاخرى	١١	٢٩	٦١	١٠١	٥٠ر١٧	١٦	٢٥	٥٢	٩٣	٥٣ر٧٦	١٢	٤٠	٤٦	٩٨	٥٥ر١٠
جملة	٩٥	٩٣	٨٩	٢٧٧	.....	٧٧	٧٧	٧٤	٢٢٨	.....	٧١	٦٨	٦٧	٢٠٦	.....

* الطلاب المقيدون بكلية الصيدلة : إن قوة الطلب على الالتحاق بكلية الصيدلة من قبل الطلاب المقيدين بكلية الصيدلة أنفسهم يأتى فى المرتبة بنسبة ٥٧٫٠٪ فى حين أن الطلب على الالتحاق بكلية الطب من هؤلاء الطلاب كان يمثل الرغبة القوية حيث يبلغ ٨١٫٦٧٪ . وهذه تعتبر مشكلة هامة لمثل هذه الكلية وكليات أخرى كثيرة خاصة كليات المرحلة الثانية والثالثة من مراحل القبول عن طريق مكتب التنسيق . وتسبب هذه الظاهرة مشكلات مختلفة وعديدة لكل من الطالب والمجتمع ، حيث يجد بعض الطلاب أنهم قد أصبحوا مقيدين فى كليات أو تخصصات ليس لها ارتباط قوى بأمالهم ورغباتهم الشخصية . وبالمثل فإن قوة الطلب على التعليم بكلية الهندسة يصل الى ٥٤٫٦٧٪ من قبل هؤلاء الطلاب المقيدين بكلية الصيدلة .

* الطلاب المقيدون بكلية الهندسة : إن قوة الطلب على الالتحاق بكلية الهندسة من قبل هؤلاء الطلاب أنفسهم يصل الى ٧٩٫٦٧٪ . فى حين ، تبلغ قوة الطلب على الالتحاق بكليتى الصيدلة والطب من قبل هؤلاء الطلاب ٧٠٪ . وتدل هذه النتيجة أيضاً على وجود بعض الطلاب من المقيدين بكلية الهندسة ممن كانوا لايأملون شخصياً الالتحاق بها .

وخلاصة القول ، إن قوة الطلب على الالتحاق بأى من كليات العينة (الطب والصيدلة والهندسة) من قبل الطلاب المقيدين بهذه الكليات لم يصل الى ١٠٠٪ . حيث تصل قوة الطلب على الالتحاق بكلية الطب من قبل المقيدين بهذه الكلية ٨٨٫٢٢٪ ، بينما يصل قوة الطلب على الالتحاق بكلية الصيدلة من قبل الطلاب المقيدين بهذه الكلية ٧٥٪، وتصل قوة الطلب على الالتحاق بكلية الهندسة من قبل الطلاب المقيدين بهذه الكلية ٧٩٫٦٧٪ . وتدل هذه النتائج على أن بعض الطلاب المقيدين بهذه الكليات قد وجدوا أنهم قد أصبحوا مقيدين فى هذه الكليات التى لاترتبط ارتباطاً قوياً بأمالهم ورغباتهم الشخصية . وبالتالى وجود بعض التباعد بين واقع القبول بكليات الطب والهندسة والصيدلة "العرض من هذه الأنواع من التعليم" وبين رغبات الالتحاق الشخصية" الطلب على هذه الأنواع من التعليم " لدى أفراد العينة . ومن ثم ، لاتتحقق صحة الفرض عند استخدام مدخل المؤشر المركب لتحليل الاستجابات . وبالرجوع الى الجزء السابق ، يتضح أن صحة الفرض الثانى لاتتحقق سواء باستخدام المؤشر البسيط أو المركب لتحليل الإستجابات .

(٣) الرضا عن الدراســـــة :

يوضح الجدول رقم (٨) إستجابات أفراد العينة حول مدى الرضا عن الدراسة .

جدول رقم (٨)

استجابات مدى الرضا
عن الدراسة لافراد العينة
الملتحقين بالكليات الثلاث

الكليات المقيد بها الطلاب	مدى الرضا عن الدراسة بهذه الكليات		قيمة كا ٢ ومستوى الدلاله
	نعم	لا	
الطب			
ك	٥٦	٣٦	٤ر٣٥
٪	٦٠ر٨٧	٣٩ر١٣	داله عند ٥ ٪
الصيدلة			
ك	٣٧	٣٩	٠٥ر
٪	٤٨ر٦٨	٥١ر٣٢	غير داله
الهندسة			
ك	٤٠	٣٢	٨٩ر
٪	٥٥ر٥٦	٤٤ر٤٤	غير داله
جملة			
ك	١٣٣	١٠٧	٢ر٨٢
٪	٥٥ر٤٢	٤٤ر٥٨	غير داله

ومن هذا الجدول يتضح أن :

- نسبة ٨٧ر٦٠٪ من جملة الطلاب المقيدين بكلية الطب يؤكدون على رضائهم عن طبيعة الدراسة بكلية الطب ، فى حين أن بقية الطلاب ونسبتهم ١٣ر٣٩٪ يرون أنهم غير راضين عن الدراسة بالكلية . ولهذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥٪، حيث كانت نسبة الطلاب الذين يرون أنهم راضون أكبر من نسبة غير الراضين. ومن ثم لاتتحقق صحة الفرض الثالث على مستوى كلية الطب ، وتمثل غير الراضين عن الدراسة بكلية الطب والتى تبلغ ١٣ر٣٩٪ مشكلة هامة وخاصة أن كلية الطب تمثل إحدى كليات القمة التى يتطلب الالتحاق بها مجموع درجات مرتفع أكبر من أيه كلية أخرى . وبالتالى ، فمن المتوقع أن ترتفع نسبة غير الراضين عن الدراسة فى الكليات الأخرى وخاصة كليات المرحلتين الثانية والثالثة من مراحل التنسيق للقبول بالجامعات .
- نسبة ٦٨ر٤٨٪ من الطلاب المقيدين بكلية الصيدلة يرون أنهم راضون عن الدراسة فى الكلية، فى حين أن ٣٢ر٥١٪ يرون أنهم غير راضين ونتيجة لتقارب حجم الفئتين (حوالى ٥٠٪) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية . مما يدل على أن نصف المقيدين بالكلية راضين بينما النصف الأخير غير راضين . وهذه النتيجة هامة وخطيرة ولابد من محاولة دراسة أسبابها وطريقة علاجها وخاصة عن طريق اختيار الفرد المناسب للتعليم الجامعى المناسب لقدراته وميوله واهتماماته. ولهذا تتحقق صحة الفرض الثالث على مستوى كلية الصيدلة .
- نسبة ٥٦ر٥٥٪ من الطلاب المقيدين بكلية الهندسة يرون أنهم راضون عن الدراسة بالكلية ، فى حين أن ٤٤ر٤٤٪ يرون عكس ذلك . ومن الاختبار الإحصائى يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الراضين وغير الراضين بوجه عام ، ولذلك تتقارب إلى حد كبير نتائج الرضا عن الدراسة فى كل من كليتى الصيدلة والهندسة لعدم وجود فروق ذات إحصائية . وبالمثل تتحقق صحة الفرض الثالث على مستوى كلية الهندسة .
- نسبة ٤٢ر٥٥٪ من جملة أفراد العينة بالكليات الثلاث يرون أنهم راضون عن الدراسة بهذه الكليات ، فى حين أن بقية أفراد العينة ونسبتهم ٥٨ر٤٤٪ يرون أنهم غير راضين . ونظراً لتقارب النسبتين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين النسبتين .

وخلاصة القول ، يتضح أن مايقرب من نصف أفراد العينة بكليات القمة الثلاث (الطب والهندسة والصيدلة) غير راضين عن طبيعة الدراسة بهذه الكليات مما قد يؤدى إلى زيادة معدلات الهدر بأنواعه المختلفة من رسوب وتسرب وتحويل من هذه الكليات لكليات أخرى .

إن من أهم أسباب عدم الرضا عن الدراسة قبول الطلاب بكليات وأقسام لاتتفق مع رغباتهم الشخصية من جهة ، ولاتتناسب مع قدراتهم واستعدادهم من جهة آخرى . ويؤدى عدم الرضا عن الدراسة الى ارتفاع ظاهرة الهدر بصفة عامة . ولقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات ، فعلى سبيل المثال ، أظهرت إحدى الدراسات أن مبدأ الانتقاء المعمول به فى اختيار الطلاب وقبولهم بالمؤسسات التعليمية من أهم أسباب زيادة الهدر التعليمى . فلقد بلغت نسبة الهدر التعليمى بالمعاهد العليا الصناعية والتجارية والزراعية مابين ٨ر٥٥٪ ، ٥ر٣٢٪ . فى حين بلغت فى الكليات الجامعية المختلفة نسبة متفاوته تتراوح بين ٥٦٪ ، ٩٢٪ . ولقد بلغت فى كلية الطب ٧٢٪ والهندسة ٧٨٪ ، والصيدلة ٥٨٪ .[٢٥]

ويمكن الإستدلال أيضاً على أهم أسباب الرضا عن الدراسة المتعلقة بعدم القبول السليم فى الجامعة من بعض تعليقات أفراد العينة :

(صعوبة المنهج وتكدسه)

(لعدم الشرح الكافى فى المحاضرات)

(صعوبة اللغة نتيجة للتدريس باللغة الإنجليزية)

(لا أرضى عن دراستى الحالية لأن كلية الصيدلة صعبة)

(لأننى لاأجد من يساعدنى فى اختيار التخصص)

لأننى غير مقتنع بالتخصص)

(لعدم مناسبة الدراسة مع قدراتى ورغباتى)

(لأنها بعيدة عن رغبتى وميولى العلمية)

وعلى العكس من ذلك فإن الالتحاق بهذه الكليات لم يكن يمثل رغبات بعض الطلاب الحقيقية ومدى مناسبته لاستعدادهم وقدراتهم للالتحاق بهذه الكليات ، إنما هى انعكاس لتأثير عوامل أخرى كثيرة . ومنها على سبيل المثال حسب تعليق أفراد العينة :

(العمل بصيدلة الوالد يساعد على تدبير دخل مناسبة
ويتضمن معيشة طيبة)

(لأفتح صيدلية لأن راتب الحكومة غيركـــــــاف)
(لأسباب مادية أكبر منها رغبة حقيقيـــــــة)
(لوجود فرص عمل أفضل ورواتب مرتفعه تساعد على
تكوين أســـــــــــــرة)
(ليكون لى شأن بين النـــــــــــاس)
(لتحقيق المكانه المرموقة كدكتور والتى يتمناها والدى)
(استجبت بعد تفكير لرغبة أبى والتحقت بكليـــــة
الهندسة بدلاً من الفنون الجميلـــــــــة)

توصيات ومقترحات البحث

يمكن تقسيم توصيات ومقترحات البحث إلى :
١) توصيات ومقترحات نظرية .
٢) الأسلوب المقترح للقبول فى الجامعات مع بيان طريقة التطبيق .

١- توصيات ومقترحات نظرية :

بناء على نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية :

(أ) على الرغم من أن عملية وضع أسس ومعايير رشيدة للقبول فى الجامعات عملية ذات أهمية عظمى وفائدة كبرى لكل من العملية التعليمية والمجتمع ككل ، إلا أنها ليست بالأمر اليسير . ويقترح الباحث أن تتم محاولة دراسة هذه الظاهرة دراسة وافية من خلال العديد من الدراسات الوصفية والنظرية والميدانية والإحصائية التى يفضل أن يقوم بها فرق عمل متكاملة من أجل التوصل إلى إيجاد الأسلوب الأفضل ملائمة والأكثر قبولاً من الأسلوب المتبع حالياً . ويتطلب ذلك إنجاز الكثير من الخطوات الهامة فى هذه الدراسات . ومنها : محاولة تحديد مشكلة القبول فى الجامعات تحديداً دقيقاً ووضع هذه المشكلة فى وضعها الحقيقى بأبعادها المختلفة ، محاولة تحليل هذه المشكلة من جميع جوانبها تحليلاً مستفيضاً ، محاولة إيجاد البدائل والنماذج المختلفة للقبول فى الجامعات ، محاولة اختيار هذه البدائل (النماذج) من خلال إجراء التحليلات الإحصائية والمناقشات العامة والمناظرات المستمرة مع

المتخصصين وفئات المجتمع المختلفة لتحديد الطريقة والأسلوب الأكثر ملائمة من النواحى العملية والإجتماعية والإقتصادية . بعد ذلك لابد من إجراء المزيد من الدراسات التقويمية لقياس مدى اتساق وصلاحية الطريقة المختارة مع الواقع من خلال نظر المتخصصين وأفراد المجتمع وخاصة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات . فمن خلال هذه الدراسات يمكن التعرف على أهم السلبيات التى تتسم بها الطريقة عند التطبيق ومحاولة إجراء التعديلات والتطويرات اللازمة .

ويتطلب ذلك أيضاً ، ضرورة الاهتمام بعملية التقييم المستمر لجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية من حيث المناهج ، الخطط الدراسية ، نظم القبول للإمتحانات ، نظم الإدارة التعليمية الأنشطة اللامنهجية .. وغيرها . وبالتالى ، يمكن إيجاد النظام التعليمى الناجح والقادر على دفع المجتمع لكى يلحق بالدول المتقدمة، ولهذا يجب أن تقوم الجامعات بدورها الفعال فى تحديث وتطوير النظام التعليمى بجميع مراحله ومن جميع جوانبه لكى يكون أكثر نجاحاً وأكثر واقعية وملاءمة لواقع وظروف وإمكانيات وأهداف المجتمع .

ويمكن الاستفادة من مظاهر التحديث والتجديد المختلفة التى تم تطبيقيها فى الكثير من الدول الأجنبية ، وذلك باستيراد النماذج الناجحة منها وإخضاعها لعمليات التغيير والتطوير الجذرى لكى تتناسب مع ظروف المجتمع وإمكاناته الإجتماعية والإقتصادية والتربوية .[٢٦] فعلى سبيل المثال ، توجد عدة نماذج مختلفة تتعلق بسياسة الإلتحاق بالتعليم الجامعى منها : النموذج التقليدى ، النموذج الإنتقائى المتشدد ، والنموذج الموجه ، ونموذج الباب المفتوح .[٢٧] ويرى الباحث أنه يمكن الإستفادة من هذه النماذج المختلفة لبناء النموذج الملائم لظروف المجتمع المصرى وإمكاناته بعد الدراسة الوافية لهذه النماذج لمعرفة مميزاتها وخصائصها ومدى إمكانية تطبيق بعض جوانبها فى الواقع بما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء المجتمع .

ويمكن التأكد من نجاح سياسة التخطيط للقبول بالجامعات التى يتم التوصل إليها من خلال عدة مؤشرات أهمها : ارتفاع مؤشرات الكفاية الداخلية للنظام التعليمى (أى إنخفاض معدلات الهدر التعليمى) وكذلك ارتفاع مؤشرات الكفاية الخارجية (أى تتناسب المخرجات كما وكيفا مع حاجة المجتمع من القوى البشرية).[٢٨] وترجع أهمية الكفاية كمؤشر لنجاح التخطيط للقبول بالجامعات في

أن محاولة الربط بين أهداف التعليم الجامعى وأهداف التنمية بالمجتمع لايمكن أن تتحقق إلا من خلال رسم سياسة القبول الملائمة .[٢٩]

وخلاصة القول ، أن دراسة ظاهرة القبول فى الجامعات تتطلب الكثير من الجهود العلمية والدراسات المختلفة (وصفية – احصائية – نظرية .. الخ) على المستوى الفردى والجمعى (فرق عمل مشكلة لهذا الغرض) وعلى نظام المجتمع ككل (عينة الدراسة) . وتمثل الدراسة الحالية محاولة أولية ومبسطة من عدة محاولات أخرى مطلوبة فى هذا المجال من قبل جميع المتخصصين فى مجال التخطيط التعليمى . وفى هذه الدراسة سيحاول الباحث بقدر المستطاع محاولة اقتراح أسلوب معين للقبول فى الجامعات من وجهة نظره فى نهاية هذا الجزء . ويتطلب هذا العمل – مثل أى عمل علمى آخر – إجراء المزيد من الدراسات التقويمية سواء من قبل الباحث نفسه أو الآخرين للتعرف على مدى صلاحية هذا الأسلوب وإمكانية تطبيقية وملائمته مع أهداف المجتمع من أجل محاولة التوصل الى الأسلوب الملائم لقبول وتوزيع الطلاب بين التخصصات المختلفة فى الجامعة .

(ب) الاهتمام بالتعديد والتنويع فى نظم التعليم العالى بجوانبه المختلفة :

يتسم التعليم العالى فى بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية بالتعدد والتنوع من حيث أساليب الإدارة والتنظيم ونظم الدراسة ومتطلبات القبول ... وغيرها . ولهذا تتعدد نظم القبول فى الجامعات الأمريكية وتختلف شروطه من جامعة لأخرى ومن كلية ومن قسم لآخر داخل الجامعة الواحدة حيث تقوم كل كلية أو قسم بوضع الشروط الخاصة بالقبول بها .[٣٠] ويمكن الاستفادة من هذه الفكرة باقتراح وجود إطار عام للقبول فى الجامعات المصرية وإطار خاص للقبول بكل كلية . ويتضمن العام الشروط العامة اللازمة للالتحاق بالجامعة ، بينما يتضمن الأطار الخاص الشروط الإضافية التى تقوم كل جامعة أو كلية بتحديدها وتنفيذها تبعاً لنوعية وطبيعة الدراسة فيها .

ومن أمثلة التعدد والتنوع فى نظم القبول فى الجامعات الأجنبية ، أن بعض أنواع التخصصات فى هذه الجامعات تشترط نوعاً من الخبرة العملية مثل انتظام طلاب هذه التخصصات قبل قبولهم أو أثناء دراستهم فى العمل الإنتاجى المباشر.[٣١]كما أن بعض الجامعات الأمريكية تسمح بقبول الطلاب المتقدمين فى السن من العاملين بسوق العمل نتيجة لإحساسهم بالحاجة إلى التعليم الجامعى بعد

حدوث التغيرات والتطورات الكثيرة فى الهيكل الإقتصادى والإجتماعى . كما أن بعض الجامعات تسمح بقبول طلاب التفرغ الجزئى ممن يعملون فى سوق العمل بعض الوقت إدراكاً بأهمية وقيمة الخبرة العملية أثناء الدراسة . وعلى سبيل المثال ، لقد بلغت نسبة الطلاب الذين يشكلون هذه الفئة عام ١٩٧٨ مايزيد عن ٤٠٪ من مجموع الطلاب الملتحقين بالجامعات الأمريكية .[٣٢] كما أن بعض الجامعات الأمريكية تضع أحياناً شروطاً قاسية للقبول ، فعلى سبيل المثال ، تقبل جامعة بركلى حوالى ١٢٫٥٪ فقط من إجمالى خريجى المدارس الثانوية بالولاية حيث تمثل هذه الفئة فئة الطلاب المتميزة علمياً والمتفوقة دراسياً من جملة الطلاب .[٣٣] كما تعلن بعض الجامعات مثل جامعة أوهايو عن منهج المرحلة الثانوية الذى يؤهل لمن يدرسونه القبول بها . واشترطت الجامعة أنه فى حالة عدم استيفاء بعض الطلاب هذه المنهج فلابد من ضرورة دراسة مقررات إضافية تكميلية لاتحتسب ضمن متطلبات الدراسة الجامعية بعد نجاح الطلاب فيها .[٣٤] وأيضاً يمكن أن تتنوع نظم القبول فى الجامعات تبعاً للتغيرات المعاصرة التى يتم إدخالها فى نظم التعليم الجامعى . ومن أهم التغيرات المعاصرة فى التعليم الجامعى التى يمكن رصدها خلال السنوات الأخيرة : الجامعة الشاملة والجامعة المفتوحة .[٣٥]

(ج) مراعاة قدرات وإستعدادات وميول الطلاب عند قبولهم فى الجامعات:

يجب أن يقوم القبول السليم فى الجامعات على أساس مبدأ الجدارة والاستحقاق . وذلك باختيار الطالب المناسب لنوع التعليم التى يتناسب مع قدراته واستعدادته وميوله الحقيقية . فنجاح الطالب فى استكمال دراسته يعتمد الى حد كبير على مدى تناسب طبيعة ونوعية الدراسة مع قدراته واستعداداته . ولهذا ، فإن الرغبة فى الالتحاق بكلية معينة كما يتم تدوينها فى إستمارات مكتب التنسيق عند الالتحاق بالجامعة يمكن أن تمثل (من وجهة نظر الباحث) دليل ومؤشر عام للالتحاق ولايعتبر عن تناسب وملائمة التعليم المطلوب مع قدرات واستعدادات الطالب الحقيقية. وبالتالى لايجب الاعتماد عليها فقط عند الالتحاق بالجامعات والسبب فى ذلك ، أن هذه الرغبة – كما اظهرت نتائج الدراسة الحالية – قد لاتعبر تعبيراً حقيقياً عن رغبة الطالب نفسه ولكنها تمثل رغبة الوالدين أو تمثل مدى الطموح المادى أو الإجتماعى الذى يسعى له الطالب وأفراد أسرته بغض النظر عن رغبته الشخصية . ولذلك أظهرت النتائج الحالية وجود ظاهرة عدم الرضا عن الدراسة

بكليات الطب والصيدلة والهندسة لدى مايقرب من نصف أفراد العينة الملتحقين بهذه الكليات .

ومن هنا تظهر ضرورة وأهمية محاولة الكشف المبكر لقدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم فى مرحلة التعليم ماقبل الجامعى وخاصة المرحلة الثانوية . وبالتالى يقترح الباحث إنشاء برامج التوجيه والإرشاد الطلابى أو برامج التعليم الوظيفى والمهنى Career Education . فنظام التوجيه والإرشاد الطلابى فى المدارس الثانوية يمكن أن يهدف الى محاولة اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب والعمل على توجيهها وتنميتها بما يعود بالنفع على الطالب والمجتمع . ومن ثم يساعد هذا النظام على تعريف الطالب لنفسه وحجم ونوعية قدراته واستعداداته وميوله ، كذلك تعريفه بعالم الوظائف والمهن وظروف العمل والعماله فيها وبالقدرات والميول المطلوبة للالتحاق فى التخصصات المختلفة ، كذلك مساعدته لكى يتخذ قراره فى اختيار نوع الدراسة والعمل الملائم له . [٣٦] ويتطلب ذلك ، إنشاء هيكل تنظيمى للتوجيه والإرشاد الطلابى على مستوى الوزارة والإدارات التعليمية والمدارس الثانوية ويمكن الاستفادة من الهيكل التنظيمى المطبق فى بعض الدول الأخرى . [٣٧] ويتبع هذا ضرورة قيام كليات التربية فى جمهورية مصر العربية بإنشاء الأقسام التى تعد متخصصين فى مجالات التوجية والإرشاد الطلابى .

وبالمثل ، فمن خلال إيجاد برامج التوجيه المهنى والوظيفى فى جميع مراحل التعليم ماقبل الجامعى ، يمكن إحداث التغير المطلوب فى اتجاهات وسلوكيات الطلاب وخاصة عند اختيار التخصص الملائم لقدراتهم وميولهم ، ولهذا فمن بين أهداف التعليم المهنى والوظيفى مايلى : [٣٨]

- إدراك الطالب لذاته ورغباته وقدراته واستعداده الشخصى ونوعية إتجاهاته نحو العمل والتعليم .
- إدراك الطالب لطبيعة العلاقة بين المواد الدراسية ومجال العمل والدراسة المرتبطة بها ، والدور الذى تلعبه هده المواد فى تنمية الطالب عملياً ووظيفياً .
- تزويد الطالب بالبيانات والمعلومات المختلفة (سمعية – مطبوعة – شفوية .. الخ) التى تزيد إدراكه لنوعية وطبيعة الأعمال والمهن والوظائف المتاحة فى المجتمع .

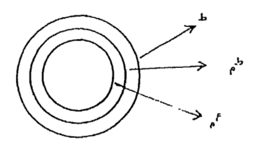
ولقد أكدت بعض الدراسات على أهمية التوجيه والإرشاد الطلابى والتعليم المهنى والوظيفى عند القبول بالجامعات حيث أفادت إحدى الدراسات بأن مشكلات القبول بالجامعة ترتبط ارتباطاً قوياً بنوعية اتجاهات الطلاب التى تتكون نحو العمل

والدراسة فى مرحلة التعليم الثانوى .[٣٩] فمن خلال برامج التوجيه والارشاد الطلابى والتعليم المهنى والوظيفى يمكن مساعدة الطالب على تحديد رغبة الالتحاق المناسبة مع قدراته واستعداداته . ويمكن أن يطلق الباحث على هذه الرغبة إسم "الرغبة الموجهة" . أى الرغبة التى تم تحديدها من قبل الطالب بالتعاون مع المرشد الطلابى بعد فهم الطالب لمدى قدراته واستعداداته . وتكون الرغبة الموجهة للطالب أكثر موضوعية وصدقاً من الرغبة غير الموجهة (الشخصية) لأن الأولى تتكون لدى الطالب بعد الحصول على برامج التوجيه والإرشاد الطلابى ، أى بعد ما يصبح الطالب أكثر نضجاً وإدراكاً لقدراته ما يساعده على إتخاذ القرار المناسب عند تحديد رغبته من أجل الالتحاق بالجامعة .

ويمكن بالإضافة إلى ماسبق ، استخدام وسائل الإعلام المختلفة لحفز الطلاب على الالتحاق بأنواع التعليم المختلفة بعد تقديم الكثير من البيانات والمعلومات عن واقع التعليم والعمل فى المجتمع . ومن هذه الأمور منها تقديم : مفاهيم واقعية عن جوانب العمل والإنتاج فى المجتمع مبيناً أهميتها وحاجة المجتمع للتخصصات المختلفة ، القدرات والمؤهلات المطلوبة للالتحاق بالتخصصات المختلفة ، تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو الإخلاص فى العمل والدراسة بإعتبارها واجب نحو المجتمع وأفراده.

وخلاصة القول ، لابد أن تتحول رغبات القبول الغير موجهة الى رغبات موجهة من قبل الطلاب الراغبين فى الالتحاق بالتعليم الجامعى باستخدام وسائل مختلفة مثل التوجيه والإرشاد الطلابى ، والتعليم الوظيفى والمهنى ، والتربية الأعلامية .

ومن ثم ، يمكن بيان العلاقات بين "الرغبات الشخصية" مثلما حددها أفراد العينة فى الدراسة الحالية والذى يمثل "الطلب على التعليم" ، وكذلك "الرغبات الشخصية الموجهة" والذى يطلق عليها الباحث الطلب الموجه على التعليم " ، وكذلك "العرض الموجه من التعليم" كما فى الشكل التالى :



شكل رقم (٣)
العلاقات بين الطلب الغير موجه على التعليم
والطلب الموجه على التعليم
والعرض الموجه من التعليم طبقا لاسس
التخطيط السليم للقبول في الجامعات

حيث يمثل ط الطلب على التعليم من قبل الطلاب فى حالة عدم وجود برامج التوجيه والإرشاد الطلابى .

،، ط م الطلب الموجه على التعليم من قبل الطلاب بعد تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد الطلابى "الطلب الذى يتلاءم مع قدرات وميول وإستعدادات الطالب".

،، ع م العرض الموجه من التعليم ، أى العرض من التعليم الذى يحدد فى ضوء احتياجات المجتمع من التخصصات المختلفة من القوى العاملة من جهة وفى ضوء طاقة وإمكانيات القبول بكل كلية من الكليات المختلفة .

ويتضح من الشكل ، أن التخطيط السليم يتطلب أن تقع دائرة ط م داخل دائرة ط وأن دائره ع م داخل ط م . وبالتالى يتم قبول فئة الطلاب الذين يأملون ويرغبون الالتحاق بكلية معينة طبقاً لتناسبها مع ميولهم وقدراتهم وبما يتناسب وحاجة المجتمع من القوى العاملة من جهة وطاقة وإمكانيات هذه الكلية من النواحى المادية والبشرية من جهة أخرى. ومن ثم يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ويتم التحاق الطالب المناسب لنوع التعليم المناسب لقدراته وميوله واستعداداته . ويعمل هذا الالتحاق السليم على جلب السرور للطالب الملتحق ويدفعه الى بذل المزيد من الجهد لمواصلة الدراسة والإبداع فيها وتحقيق أفضل النتائج بدون إهدار تعليمى . ومن ثم بتطبيق الشكل رقم (٣) عند التخطيط للقبول فى الجامعات فإن ارتفاع مؤشرات الكفاية الداخلية والخارجية لنظام التعليم الجامعى يكون وارداً .

(د) مراعاة احتياجات المجتمع من القوى العاملة من جهة وطاقة وإمكانيات الكليات والأقسام المختلفة من جهة أخرى عند القبول فى الجامعات .

لقد وفرت الدولة التعليم المجانى فى جميع مراحل التعليم بما فيها التعليم الجامعى ، إدراكاً منها بأهمية وقيمة التعليم فى بناء المواطن الصالح القادر على تنمية المجتمع وتقدمه . ولذلك ازدادت أعداد المتقدمين للجامعات من عام لآخر نتيجة لقبول غالبية الناجحين فى امتحان الثانوية العامة . ومن ثم ، أتخمت بعض الدول النامية مثل مصر والهند والفليبين بخريجى الجامعات نتيجة لارتفاع معدلات القبول فى الجامعة ، وأدى ذلك إلى اتساع نطاق ظاهرة البطالة بعد التخرج .[٤٠] بالإضافة إلى ذلك ، أدى هذا الطلب الإجتماعى المتزايد على التعليم الجامعى إلى إرهاق ميزانيات الدول نتيجة لتحملها أعباء مالية لاطاقة لها به ، وإلى ظهور مايسمى

"جامعة الكثرة" وخاصة فى وجود ظاهرة بطالة الخريجين .[٤١] كل هذا أجبر معظم الدول النامية على ضرورة إعادة التخطيط للقبول فى الجامعات بما يتناسب مع احتياجات البلاد بدون عجز أو زيادة فى بعض مجالات العمل المختلفة . فعلى سبيل المثال ، فلقد أدى ارتفاع الطلب الإجتماعى على التعليم إلى تكدس القبول فى كليات نظرية لايحتاج إليها سوق العمل على حين أن هناك نقصاً كبيراً فى تخصصات عملية أخرى وفى القوى العاملة الفنية بمستوياتها المختلفة .[٤٢]

ويتطلب ذلك إجراء الكثير من الدراسات التخطيطية لتقدير إحتياجات المجتمع من القوى البشرية فى جميع التخصصات وبمستوياتها المختلفة ومحاولة ربطها بالقبول فى الجامعات . ويتبع ذلك محاولة تطوير التعليم الفنى بأنواعه المختلفة وتشجيع الطلاب على الالتحاق به لتوفير إحتياجات البلاد من العماله الفنية .

وبالمثل ، لابد من الموازنة بين حجم القبول فى الكليات المختلفة وحجم الامكانات المادية والبشرية المتوفرة فى هذه الكليات حتى يتم رفع مستوى العملية التعليمية . فتكدس الطلاب فى بعض الكليات العملية التى لاتتوفر فيها المعامل المناسبة وحجم أعضاء هيئة التدريس الملائم يمثل مشكلة هامة . ولقد أكد تقرير مجلس الشورى على ضرورة الموازنة بين أعداد المتقدمين وإمكانيات وقدرات الكليات المختلفة من أجل إيجاد المستوى التعليمى الملائم بدون إهدار .[٤٣] وهذا التكدس يمكن أن يعوق الجامعة عن أداء دورها فى تنمية المجتمع من خلال الوظائف الثلاثة للجامعة وهى : التعليم ، والبحث العلمى ، وخدمة المجتمع . ولذلك فمن أهم المشكلات التى تواجهها الجامعات العربية عدم التوازن بين أدائها لوظيفة التعليم من جهة وأدائها لوظيفة البحث العلمى وخدمة المجتمع من جهة أخرى نتيجة لالتحاق أعداد كبيرة من الطلاب بكليات ذات موارد وإمكانات محدودة .[٤٤]

ولهذا ، فإن محاولة تحديد عدد المقاعد الدراسية للمقبولين بالجامعات فى ضوء احتياجات المجتمع من القوى العاملة من جهة وفى ضوء طاقات وإمكانيات الكليات المختلفة من جهة أخرى يؤدى إلى تحديد مايطلق عليه الباحث "حجم العرض الموجه" (أنظر الشكل رقم ٣) .

(٢) اسلوب مقترح للقبول فى الجامعات مع بيان طريقة التطبيق:

بناء على التوصيات والمقترحات السابقة فإن تطبيق الأسلوب المقترح بشكل

أفضل ونجاح أكثر يتطلب (من وجهة نظر الباحث) ضرورة الاهتمام بتوفر برامج التوجيه والإرشاد الطلابى فى المرحلة الثانوية من جهة وتوفر التربية الإعلامية المختلفة لذلك الغرض على مستوى المجتمع ككل من جهة أخرى . فمن خلال برامج التوجيه والإرشاد الطلابى يمكن مساعدة الطالب على تكوين رغبته الموجهة للالتحاق بالجامعات "الطلب الموجه على أنواع التعليم المختلفة" والمبنية على الأسس الموضوعية مثل ميوله وقدراته واستعداداته الحقيقية وليست على عوامل ذاتية أو غير موضوعية *. فبرامج التوجيه والإرشاد وميول الطالب واستعدادته من أجل توجيهها وتنميتها ، وتعمل على مساعدة الطالب لكى يدرك ذاته وقدراته ونوعية ميوله واستعداداته ومدى إمكانية نجاحه فى أنواع الدراسة المختلفة ، وكذلك إدراك العلاقات بين المواد والمجموعات المدرسية المقدمة فى المرحلة الثانوية وبين نوعيات وطبيعة الدراسات فى التخصصات المختلفة بالجامعة . وبالمثل ، فمن خلال وسائل الإعلام المختلفة يمكن إحداث التغيير المطلوب فى الاتجاهات نحو بعض التخصصات لدى الطلاب وأولياء أمورهم لكى يقبل هؤلاء الطلاب على هذه التخصصات التى يحتاجها المجتمع من جهة وتتلاءم مع قدراتهم وميولهم من جهة آخرى . ومن خلال وسائل الإعلام أيضاً يمكن تعريف أفراد المجتمع بأنواع الدراسة فى الكليات المختلفة والقدرات والميول اللازمة والشروط المطلوبة للالتحاق بالتخصصات المختلفة ، وكذلك تعريف أفراد المجتمع وخاصة الطلاب ببعض قضايا ومشكلات التعليم والعمل والإنتاج ودور كل فرد من أفراد المجتمع نحوها .

ويمكن من خلال تطبيق الأسلوب المقترح للقبول فى الجامعات (من قبل الباحث) توفير كشف لكل طالب م الطلاب المتقدمين للجامعات وسوف يطلق عليه الباحث "دليل الطالب فى ترتيب الرغبات" . وباستخدام هذا الكشف الذى يمكن أن يتوفر مع شهادة الثانوية العامة يتمكن الطالب من محاولة المطابقة بين ماورد فى هذا الدليل من ترتيب للرغبات وبين رغباته الموجهة المبنية على استعداداته وميوله وقدراته

---

*لقد اكدت نتائج الدراسة الحالية ان بعض الطلاب يلتحق بالكليات المختلفة نتيجة لتاثير عوامل متعددة لاتمثل رغبته الحقيقية أو استعداده أو ميوله منها: تاثير الوالدين ورغبتهم في التحاق الابن بكلية معينة، المركز الاجتماعى أو العائد الاقتصادى (أو هما معا) الذى يتوفر لخريجى بعض الكليات عن غيرها.

من أجل حسن اختيار أكثر الرغبات أهمية من وجهة نظره . وعملية ترتيب الرغبات فى هذا الدليل تتم على أساس إدخال مجموع درجات المواد الدراسية المؤهلة للالتحاق بكل كلية فى الحسبان جنباً الى جنب مع درجة الطالب فى امتحان الثانوية العامة . أو بمعنى أخر ، إيجاد مجموع درجات الطالب الاعتبارية "المعادلة" التى تتوافق مع طبيعة ونوعية الكلية التى يرغب الالتحاق بها . ومن ثم يختلف مجموع الدرجات الأعتبارية للطالب الواحد باختلاف نوعية الكلية التى يرغب التقدم للالتحاق بها . وعلى هذا ، يمكن أن يتضمن الدليل المقترح بيانات عن : مجموع درجة الطالب فى امتحان الثانوية العامة "الدرجة الخام" ، مجموع درجة الطالب الاعتبارية المناظرة لكلية الطب ، مجموع اعتبارى مختلف مناظر لكلية الهندسة ، مجموع اعتبارى آخر مناظر لكلية الصيدلة ... وهكذا . ويمكن بناء برنامج حاسب آلى يستخدم لسرعة توفير هذا الدليل المقترح لكل طالب بعد إتمام عملية إدخال درجات شهادة الثانوية العامة لكل طالب فى الحاسب الآلى ، ويمكن أن يقوم البرنامج بطبع الدليل بحيث يمكن أن يتضمن ترتيب هذه المجاميع الاعتبارية "الدرجات" تنازلياً وكذلك يمكن إضافة أية بيانات أخرى ذات أهمية عن القبول فى الجامعات .*

بناء الأسلوب المقترح للقبول فى الجامعات يتطلب عدة خطوات أهمها :

(أ) تحديد الأبعاد الأساسية التى يقوم عليها القبول فى الجامعات :

يقوم القبول فى الجامعات على أبعاد مختلفة أهمها :

(أ-١) مجموع درجات الطالب فى امتحان الثانوية العامة .

(أ-٢) مجموع درجات الطالب فى المجموعات الدراسية المختلفة بالمرحلة الثانوية والمؤهلة للالتحاق بكل كلية من الكليات المختلفة .

(أ-٣) مجموع درجات الطالب فى اختبارات القبول المختلفة مثل : اختبار القبول بالجامعة ، أو اختبار الأستعداد الدراسى .. وغيرها .

(أ-٤) مجموع درجات الطالب فى اختبارات الكلية التى يرغب الالتحاق بها . مثل :

---

* يمكن للباحث القيام ببناء هذا البرنامج بسهوله ثم تطبيقة. ولكن من الافضل ان يتم هذا العمل من خلال فريق عمل مشكل لهذا الغرض حتى يمكن ايجاد اسلوب ودليل ذات صورة افضل واشمل هذا الغرض الهام.

اختبار مجلس الكلية – اختبار قدرات – اختبار المقابلة الشخصية – .. الخ .

ولهذا فإن القبول فى الجامعات يعتمد على عدة أبعاد مختلفة يمكن تمثيلها رياضياً بالمعادلة الأتية :

القبول فى الجامعات = د (درجة الثانوية العامة ، درجات المواد الدراسية المؤهلة للالتحاق بكل كلية ، درجة اختبارات القبول فى الجامعات ، درجة اختبارات الكلية التى يرغب الالتحاق بها) (٥)

وبالتالى فإن القبول فى الجامعة يعتبر دالة لعدة متغيرات ولايمكن الإعتماد فقط على درجات الثانوية العامة كمعيار للقبول فى الجامعات .

ونظراً لعدم وجود بعض هذه الاختبارات مثل اختبارات للقبول فى الجامعات وكذلك اختبارات الكلية ، فإن البحث الحالى سيقتصر فقط على البعدين الأول والثانى . أى أن المعادلة المطبقة فى الدراسة الحالية ستكون بالشكل التالى :

القبول فى الجامعات = د (درجة الثانوية العامة ، درجات المواد الدراسية المؤهلة للالتحاق بكل كلية) (٦)

ومن ثم سيتم إيجاد مجموع الدرجات الاعتبارى "المناظر لكلية معينة" إذا كان الطالب يرغب الالتحاق بها ، وهذا المجموع يتضمن درجة الطالب فى امتحان الثانوية العامة مضافاً إليه نسبة درجات فى المواد المؤهلة للالتحاق لكل كلية يمكن أن يتقدم لها الطالب . وبعد إيجاد مجموع الدرجات الاعتبارى المناظر لكل كلية يمكن إضافة مجموع درجات آخرى خاصة بأية اختبارات للقدرات أو مقابلات شخصية والتى تعتقد على مستوى كل كلية من أجل اختيار بعض الطلاب المتقدمين للكلية . بعد ذلك يتم ترتيبهم تنازلياً فى إجمالى الدرجات .

ولهذا يمكن تكوين المعادلة السابقة بصورة أكثر دقة مثل :

مجموع الدرجات الاعتبارى المناظر للالتحاق بكلية معينة

= د (درجة الطالب فى الثانوية العامة ، درجات الطالب فى المجموعات الدراسية المؤهلة للالتحاق بهذه الكلية) (٧)

ولصياغة هذه المعادلة رياضياً لابد من إيجاد بعض المتغيرات والثوابت الهامة فيها . والتى لاتتم إلا بعد محاولة تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المعادلة وعلاقة هذه الأبعاد ببعضها البعض (نسبة أحداهما للآخر) ويمكن أن ينجز ذلك كما فى الخطوة التالية :

(ب) تحديد الأوزان النسبية لأبعاد وعلاقة بعضها بالبعض (النسب المئوية) :

لايمكن تحديد الأوزان النسبية لهذه الأبعادإلامن خلال فرق عمل متخصصة مشكلة لهذا الغرض على مستوى الجامعات ككل من جهة وعلى مستوى الكليات المتشابهة ككل من جهة أخرى . فمن خلال فرق العمل المشكلة على مستوى الجامعات يمكن تحديد الوزن النسبى لأبعاد المجموع الأعتبارى المناظر للدرجات أى وزن درجة امتحان الثانوية العامة الى وزن درجات المواد الدراسية المؤهلة للالتحاق بالكليات المختلفة . أو بصيغة رياضية . هى النسبة بين (درجة الثانوية العامة : درجة المواد الدراسية المؤهلة للالتحاق بالكليات المختلفة) . ويمكن تمثيل ذلك رمزياً بالنسبة أ : ب (حيث أ ، ب أبعاد النسبة)

وبالمثل ، فمن خلال فرق العمل المتخصصة على مستوى الكليات المتشابهة يمكن تحديد المواد أو المجموعات الدراسية التى تعتبر من المواد المؤهلة للالتحاق على مستوى هذه الكليات ، كذلك الوزن النسبى لبعضها البعض . فعلى مستوى المثال . بافتراض أن المتخصصين من أعضاء هيئة التدرسى بكليات الطب يرون أن أهم المواد المؤهلة للالتحاق والنجاح فى الدراسة بهذه الكلية هى مجموعة العلوم ومجموعة اللغات فى المرحلة الثانوية . * يلى ذلك ضرورة إيجاد نسبة كل منها الى الآخر ، أى نسبة مجموعة العلوم الى مجموعة اللغات . **

وبفرض أن نسب النجاح فى المواد المؤهلة للالتحاق بكلية معينة مثل كلية الطب هى ل : ى وأن الوزن النسبى لمجموعة العلوم الى اللغات هى ج : د وبفرض أن س هو مجموع الطالب فى امتحان الثانوية العامة ، ص هو مجموع الطالب الأعتبارى المناظر للالتحاق بهذه الكلية (كلية الطب على سبيل المثال) . وبفرض أن أ : ب هى الوزن النسبى لمجموع الدرجات فى الثانوية العامة الى مجموع الدرجات فى المواد المؤهلة .. فإنه يمكن تكوين المعادلة رياضياً على النحو التالى :

$$ص = س_{ن} \left(أ + ب \left(ج\, ل_{ن} + د\, ى_{ن} \right) \right) \qquad (٨)$$

حيث : ص درجة الطالب الاعتبارية المناظرة لكلية معينة .

---

* يمكن ان تكون المواد المؤهلة أكثر من مادتين (او مجموعتين) تبعا لنوعية وطبيعة الدراسة بالكليات المختلفة.

** يمكن أيضا ايجاد نسبة ثنائية أو ثلاثية أو رباعية تبعا لعدد المواد المؤهلة.

، س درجة الطالب فى الثانوية العامة .

، أ:ب نسبة درجة الثانوية العامة الى درجة المواد المؤهلة للالتحاق بهذه الكلية .

، ج:د نسبة المادة المؤهلة الأولى الى المادة الوهلة الثانية بهذه الكلية .

، ل:ى نسبة النجاح فى المواد المؤهلة للالتحاق بهذه الكلية .

، ن عدد الطلاب الذين يرغبون الالتحاق بعهذه الكلية ن = ١ ، ٢ ، ٣ ، .... حيث ١ ترمز للطالب الأول ، ٢ للثانى ، .... الخ .

(ج) محاولة التوصل الى مثل هذه الأساليب والطرق يتطلب إجراء مزيد من الدراسات التقويمية والتحليلات المنعمقة سواء التى تتم من قبل الباحث أو غيره . ولهذا فإن محاولة التوصل الى أسلوب أكثر دقة ويتضمن أبعاداً متعددة يحتاج الى إنجاز دراسة شاملة على مستوى جميع المجتمع من قبل فرق بحث متكاملة مشكلة لهذا الغرض . وكما يتطلب بعد ذلك إجراء المكثير من الدراسات التقويمية بصفة مستمرة للتعرف على مدى صدق وصلاحية الأسلوب المستخدم من النواحى الرياضية والإحصائية من جهة ومن النواحى التربوية والأجتماعية والإقتصادية من جهة أخرى . وذلك من أجل محاولة تحديد مواضعالضعف ومشكلات الأسلوب المستخدم ثم تعديله فى ضوء نتائج التطبيق وفى ضوء قياسات رد فعل المتخصصين والرأى العام ومدى قبولهم لهذا الأسلوب . وعلى هذا سيكتفى الباحث بإجراء الخطوتين الأولى والثانية فقط ثم إعطاء مثال افتراض لكيفية تطبيق هذا الأسلوب .

(د) مثال افتراضى لبيان كيفية تطبيق الأسلوب المقترح للقبول فى الجامعات :

بافتراض أن لدينا طالبين قد أديا امتحان الثانوية الهامة ويرغبان الالتحاق بالجامعة . وفيما يلى بيان بأرقام تقديرية تمثل مجموع درجات كل طالب منهما فى بعض المجموعات الدراسية (وليس كلها لأن الهدف بيان طريقة التطبيق) بالإضافة الى مجموع كل طالب فى الثانوية العامة .

جدول رقم (٩)
مثال افتراضي لتطبيق الاسلوب المقترح للقبول
في الجامعات على نتائج طالبين
في شهادة الثانوية العامة

المجموعات الدراسية	النهاية العظمى	درجات الطالب الاول		درجات الطالب الثاني	
		الدرجات	نسبة النجاح	الدرجات	نسبة النجاح
مجموعة العلوم	٢٠٠	١٤٤	٧٢٪	١٢٠	٦٠٪
مجموعة الرياضيات	٢٥٠	١٥٠	٦٠٪	١٨٠	٧٢٪
مجموعة اللغات الاجنبية	١٠٠	٨٠	٨٠٪	٨٠	٨٠٪
بقية المجموعات	٤٥٠	٣٧٦	٨٣ر٦٪	٣٧٠	٨٢ر٢٪
اجمالي مجموع الدرجات	١٠٠٠	٧٥٠	٧٥٪	٧٥٠	٧٥٪

يتضح من الجدول رقم (٩) أن كلا الطالبين قد حصلا على نفس مجموع الدرجات فى امتحان الثانوية العامة (٧٥٠ درجة من ١٠٠٠ درجة) وكذلك على نفس نسبة النجاح فى امتحان الثانوية العامة وهى ٧٥٪ . ولكن باستخدام الأسلوب المقترح يمكن استنتاج ترتيب مختلف للرغبات نتيجة لاختلاف نتائج المجموعات الدراسية لكل من الطالبين على الرغم من تساوى الدرجات ونسب النجاح فى الشهادة الثانوية . مما يبين أهمية استخدام المواتد المؤهلة للالتحاق عند القبول فى الجامعات .

بفرض أن فرق العمل المتخصصة التى شكلت لتحديد الأوزان النسبية قررت

الأتى : *

– أن درجات الثانوية العامة تمثل ضعف درجات المواد المؤهلة للالتحاق بكليات الجامعات : *

أى أن نسبة درجات الثانوية العامة الى درجات المواد الموهلة للالتحاق هى ٢ : ١ أو ١ :

وبالرجوع الى معادلة (٨) نجد أنه إذا كانت أ = ١ فإن ب = عند القيام بتطبيق المعادلة.

– أن المواد المؤهلة للكليات المختلفة يكون على النحو التالى :** المواد المؤهلة لكلية الطب هى : مجموعة العلوم ومجموعة اللغات وأن نسبتها لبعضها البعض تكون ٦٠٪: ٤٠٪.

وبالرجوع الى المعادلة (٨) نجد أن ج = بينما د = عند تطبيق المعادلة لإيجاد المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الطب . والمواد المؤهلة لكلية الهندسة هى : مجموع الرياضيات ومجموعة اللغات وأن نسبتها لبعضها البعض تكون ٧٠٪ : ٣٠٪ .

وبالرجوع الى المعادلة (٨) نجد أن ج = بينما د = عند تطبيق المعادلة لإيجاد المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الهندسة .

وفيما يلى نتائج تطبيق المعادلة (٨) للطالب الأول :

– درجات الطالب الأول فى الثانوية العامة ٧٥٠ درجة (أى س = ٧٥٠)

– نسبة نجاح الطالب الأول فى المواد المؤهلة للالتحاق بكلية الطب هى ٧٢٪ ، ٨٠٪ أى أن ل = ، ى = عند التطبيق لأيجاد المجموع الأعتبارى المناظر لكلية الطب .

– نسبة نجاح الطالب الأول فى المواد المؤهلة للألتحاق بكلية الهندسة هى ٦٠٪ ، ٨٠٪ أى أن ل = ، ى = عند التطبيق لإيجاد المجموع الأعتبارى المناظر لكلية الهندسة.

---

* الارقام والنسب المذكورة افتراضية وليست واقعية من اجل بيان كيفية التطبيق.

** يمكن ذكر أى عددمن المجموعات الدراسية أو المواد الدراسية بكل مجموعة حسب ماتراه فرق العمل المتخصصة.

ومن ثم فأن :

المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الطب للطالب الأول

$$= ٧٥٠ \left(١ + \frac{١}{٢} \left(\left(\frac{٧٢}{١٠٠} \times \frac{٦٠}{١٠٠} \right) + \left(\frac{٨٠}{١٠٠} \times \frac{٤٠}{١٠٠} \right) \right) \right) = ١٠٣٢$$ درجة

المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الهندسة للطالب الأول :

$$= ٧٥٠ \left(١ + \frac{١}{٢} \left(\left(\frac{٦٠}{١٠٠} \times \frac{٧٠}{١٠٠} \right) + \left(\frac{٨٠}{١٠٠} \times \frac{٣٠}{١٠٠} \right) \right) \right) = ٩٩٧ر٥$$ درجة

ويتضح من ذلك أن المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الطب يرتفع عن المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الهندسة بالنسبة للطالب الأول . ويرجع السبب فى ذلك الى اختلاف نتيجة الطالب فى المواد المؤهلة لكلية الطب عن كلية الهندسة .

وبالنسبة للطالب الثانى ، فإنه يمكن تطبيق المعادلة بالشكل التالى : مجموع درجات الطالب الثانى فى الثانوية العامة = ٧٥٠ درجة

المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الطب للطالب الثانى

$$= ٧٥٠ \left(١ + \frac{١}{٢} \left(\left(\frac{٦٠}{١٠٠} \times \frac{٦٠}{١٠٠} \right) + \left(\frac{٨٠}{١٠٠} \times \frac{٤٠}{١٠٠} \right) \right) \right) = ١٠٠٥$$ درجة

المجموع الاعتبارى المناظر لكلية الهندسة للطالب الثانى

$$= ٧٥٠ \left(١ + \frac{١}{٢} \left(\left(\frac{٧٢}{١٠٠} \times \frac{٧٠}{١٠٠} \right) + \left(\frac{٨٠}{١٠٠} \times \frac{٣٠}{١٠٠} \right) \right) \right) = ١٠٢٩$$ درجة

ومن ثم يتضح أن مجموع الدرجات الاعتبارية المناظرة لكلية الهندسة ترتفع عن المناظر لكلية الطب للطالب الثانى .

وبمقارنة نتائج الطالبين الأول والثانى ، يتضح أنه على الرغم من تساوى مجموعات درجات الطالبين فى الثانوية العامة إلا أن الطالب الأول يأتى فى المقدمة إذا كان الطالبان يرغبان الالتحاق بكلية الطب ، فى حين أن الطالب الثانى يأتى فى المقدمة إذا تقدم الطالبان للالتحاق بكلية الهندسة .

ولهذا يمكن أن يتوفر في دليل الطالب المقترح بيانات عن الترتيب التنازلى

لمجموع درجات الطالب الاعتبارية المناظرة للكليات المختلفة . ويمكن أن يتضمن هذا الدليل أية بيانات أخرى ذات أهمية للقبول فى الجامعات .

وخلاصة القول . يمكن باستخدام فكرة المجموع الاعتبارى المناظر لكلية معينة يتم ترتيب الطلاب المتقدمين لهذه الكلية كل حسب مجموعة الاعتبارى تنازليا . مما يسهل عملية اختيار عدد الطلاب الملائم لطاقة وإمكانيات هذه الكلية من جهة واحتياجات المجتمع من جهة أخرى . وفى حالة استخدام هذه الكلية لاختبارات قدرات أو مقابلات شخصية فإنه يمكن إضافة درجات الطالب فى هذه الاختبارات الى المجموع الاعتبارى لهذا الطالب لإيجاد إجمالى الدرجات . ثم يتم بعد ذلك ترتيب الطلاب المتقدمين لهذه الكلية تنازلياً على أساس إجمالى الدرجات لاختيار العدد المطلوب من المتقدمين . وبذلك يتم المفاضلة بين الطلاب على عدة أسس مختلفة فى أن واحد وهى : درجة الطالب فى امتحان الثانوية العامة ، درجات الطالب فى المواد المؤهلة لهذه الكلية ، درجة الطالب فى الاختبارات المقدمة داخل هذه الكلية .

الهوامش والمراجع

(١) فرانك باولز . القبول فى التعليم العالى . ترجمة هشام دياب ، اليونسكو ، مطبعة جامعة دمشق ، ١٩٧٤ م .

(٢) محمود محمد سفر . إنتاجية مجتمع . جده ، تهامه ، ط ، ١٩٨٤ م ص ١٥٦ .

(٣) محمد حمدى النشار . الإدارة الجامعية : التطوير والتوقعات . القاهرة ، أتحاد الجامعات العربية ، ١٩٧٦ م ، ص ٢٦٩ .

(٤) مرجع سابق ، ص ٢٧٠ .

(٥) حسن عبد المالك محمود . الكفاية الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر . رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٢ م .

(٦) عبد الرحمن عيسوى . تطوير التعليم الجامعى العربى : دراسة حقلية . بسيروت . دار النهضة العربية ، ١٩٨٤ م . ص ص ٩٣-٩٥ .

(٧) حمود عبد العزيز البدر . وخالد عبد الرحمن السيف . ترشيد سياسات القبول فى التعليم الجامعى لدول الخليج العربى واقتراح برامج إعلامية لإقناع الجمهور بذلك. ورقة عمل مقدمه للندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى جامعات الدول الأعضاء

بمكتب التربية العربى لدول الخليج . ٢٣-٢٥ رجب ١٤٠٥ هـ ، جده : جامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٠٥ هـ .

(٨) مجلس الشورى . الجامعات : حاضرها ومستقبلها ، تقرير مبدئى مقدم من لجنة الخدمات . القاهرة : مجلس الشورى ، ١٩٩٨٥ م .

(٩) فاروق شوقى البوهى . الأصل الاجتماعى الاقتصادى لطلاب الجامعة المصرية . دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب المجلد الرابع ، ١٩٨٩ ، ص ص ٢٧٣-٣١٩.

10) Manski, Charles F . and Others . College Choice in America . Cambridge, Harvard University Press, 1983.

11) Willingham, Warren W. and Others. Success in College: The Role of Personal Qualities and Acadimic Abillty, New York, College Boord Publications, 1985 .

12) Jursa, Ronald and Others. Michigan Postsecondary Admission of Financial Assistance Handook, 1986-87.Michigan State Board of Education, 1986.

13) California State Postsecondary Education Commission. Standardized Tests Used For Higher Education Admission and Placement in California During 1987. Sacramento, Calicornia: California State Postsecondory Education Commission,1988 A.

14) -------.Eligibility of California's 1986 High School Graduates for Admission to its Public Universties. Sacramento,California : California State Postsecondary Education Commission, 1988 B.

15) Meacham, Isabel; Bachmann, George. Presenting California State University Admission Requirements to Tenth Grade Students: A Pilot Proiect. Resources in Education, ERIC, 1988.

١٦) أنظر :

– فاروق شوقى البوهى ، مرجع سابق .

– فيكولاهج زور أكوشى ، تكافؤ الفرص في التعليم في دول أوربا الشرقية ، ترجمة

أحمد النحاس . مستقبل التربية ، العدد الثانى ، ١٩٨٠م ،ص ٥٠.

١٧) إيدرجار فور وآخرون ، تعلم لتكون . اليونسكو ، الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ١٩٧٦م ، ص ص ١٢٠-١٢٥ .

١٨) محمد صديق حماده سليمان ، مجانية التعليم الجامعى بين الإلغاء والترشيد ، مجلة الأبحاث التربوية ، جامعة الأهر ، ١٩٨٥م ، ص ص ٤١-٤٢ .

١٩) محمد ابراهيم كاظم ونبيل أحمد عامر صبيح ، اعتبارات فى سياسات قبول طلاب الجامعات فى دول الخليج العربى فى ضوء سياسات التنمية . ورقة عمل مقدمة للندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية المنعقدة فى البحرين عام ١٩٨٢ . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٢م ، ص ٢٣٨ .

٢٠) اسماعيل محمد دياب ، ظاهرة الدروس الخصوصية كإحدى معوقات التحول الديمقراطى للتعليم فى مصر . الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس القاهرة ، المجلد العاشر ، ١٩٨٥م ،

٢١) محمد صديق حماده سليمان ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

٢٢) فريد كروسلاند ، دعاة التوازن وقضية المساواة والإنصاف فى التعليم : أراء حول سياسات الالتحاق بالتعليم الجامعى . ترجمة عطيات محمود جاد ، مستقبل التربية ، العدد الرابع ، ١٩٧٦م ، ص ٢٥ .

٢٣) أنظر لمزيد من المعلومات :

أحمد بـــــــــدر ، مفاهيم أساسية عن البحث والطريقة العلمية وتطبيقاتها على المكتبات العربية والمعلومات ، مجلة المكتبات والمعلومات العربية ، السنة الخامسة ،ا لعدد الرابع ، ١٩٨٥م .

٢٤) أنظر :

– مجلس الشورى . مرجع سابق ، ص ١٦

– محمد ابراهيم كاظم ونبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٢٣٨ .

25) EL Ghannam, M, A. and Omar, H.R. Wastage in Higher Education in The Arab Repulic of Egypt. Regional Center for Educational Planning and Administration in the Arab Countries. Beirut.

نقلاً عن – عبد الرحمن عيسوى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٠-٤٢.

٢٦) عبد الله بويطانه ، دور التعليم العالى فى تجديد وتحديث النظام التربوى . التربية الجديدة ، العدد الثانى والثلاثون ، ١٩٨٤م . ص ٨ .

٢٧) ———— . وهدى معوض ، اللاتجاهات السائدة حول سياسة اللالتحاق بالتعليم العالى . المجلة العربية للتربية ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، مارس ١٩٨٤ ، ص ١١٢-١١٤ .

٢٨) محمد ابراهيم كاظم ونبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق .

٢٩) محمد عبد العليم مرسى ، التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤٠٥هـ ، ص ٢٠٨ .

٣٠) محمد منير مرسى ، التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه اتجاهاته . القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ ، ص ٧٤-٧٦ .

٣١) محمد سيف الدين فهمى ، اتجاهات التغيير والتطوير فى التعليم الجامعى وموقف جامعات دول الخليج منها . رسالة الخليج العربى ، العدد الثامن والعشرون ، ١٩٨٩م ، ص ١٤٥ .

٣٢) مكتب التربية العربى لدول الخليج ،الإصلاح التربوى فى الولايات المتحدة الأمريكية، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٨م ، ص ٨٧ .

٣٣) مرجع سابق .

٣٤) مرجع سابق .

٣٥) محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ١٣٣-١٤٢ .

٣٦) وزارة المعارف ، مشروع التوجيه والإرشاد الطلابى ، الرياض ، وزارة المعارف ، ١٤٠١هـ.

٣٧) أنظر الهيكل التنظيمى للتوجيه الإرشاد الطلابى فى المرحلة الثانوية فى وزارة المعارف ، مرجع سابق .

38) Ahmed Mohammed Khalil Taibah. Career Education: Assessment of Needs, Existing Educational Resources, and Practices in Saudi Arabia. Unpublished Ph. D. Dissertation, University of Southern California, 1988. PP. 142-153.

٣٩) فاروق عبده حسن فليه ، سياسة القبول فى الجامعات المصرية ، دراسة مقارنة مع اللاتجاهات العالمية المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٧٧م .
٤٠) محمد سيف الدين فهمى ، مرجع سابق ، ص ١٣٣-١٤١ .
٤١) عمر حسن الشيخ ، مشكلة الجامعة فى الوطن العربى : تحليل تاريخى وإجتماعى، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثانى ، العدد الثانى ، ١٩٨٢ . ص ١٧ .
٤٢) مجلس الشورى ، مرجع سابق ، ص ٢٠ .
٤٣) مجلس الشورى ، مرجع سابق ، ص ١٨ .
٤٤) محمد حمدى النشار ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .

الملحـــــق
(الاستبانة المستخدمة فى الدراسة)

ملحوظـــــة :

١- المرجو الإجابة على كافة الأسئلة بمنتهى الدقة والصدق لأهميتها فى هذا البحث .
٢- هذه الإجابات والبيانات تستخدم لأغراض هذا البحث العلمى فقط .
٣- توجد أسئلة يتبعها أكثر من إجابة والمطلوب اختيار إجابة واحدة لكل سؤال ووضع علامة ( ) فى داخل القوس المناسب من وجهة نظرك .

(١)إسم الكلية المقيدة بها :
(٢) الفرقة والشعبـــــة :
(٣) الجنـــس : ( ) ذكر ( ) أنثى
(٤) وظيفـــــة الأب :
(٥) آخر شهادة دراسية حصل عليها الأب :
( ) لم يحصل على شهادات .
( ) الشهادة الابتدائية .
( ) الشهادة الاعدادية ومايعادلها .
( ) شهادة الثانوية العامة أو الفنية ومايعادلها .
( ) شهادة المعاهد العليا الفنية ومايعادلها .

( ) شهادة البكالوريوس أو الليسانــس .

( ) شهادة أعلى من البكالوريوس أو الليسانس (دبلوم – ماجستير – دكتوراه)

(٦) وظيفــــــة الأم :

(٧) آخر شهادة دراسية حصلت عليها الأم :

( ) لم تحصل على شهادة .

( ) الشهادة الإبتدائية .

( ) الشهادة الاعدادية ومايعادلها .

( ) شهادة الثانوية العامة أو الفنية ومايعادلها .

( ) شهادة المعاهد العليا الفنية ومايعادلها .

( ) شهادة البكالوريوس أو الليسانس .

( ) شهادة أعلى من البكالوريوس أو الليسانس (دبلوم – ماجستير – دكتوراه)

(٨) ماهى الكليات التى كنت ترغب الإلتحاق بها بعد الحصول على الثانوية العامة (أذكر ثلاث كليات حسب الأفضلية) :

الرغبة الأولى : كلية ....

الرغبة الثانية : كلية ....

الرغبة الثالثة : كلية ....

(٩) هل أنت راض عن طبيعة دراستك الحالية

( ) نعم

( ) لا

أذكر السبب :

(١٠) آراؤكم ومقترحاتكم حول : جوانب القبول فى الجامعات ، ورغبات الطالب الشخصية للالتحاق بالجامعة والرضا عن الدراسة .. وغيرها .

القسم الثالث

التخطيط لبرامج التدريب

تدريب الكوادر الإدارية والتدريبية لتعليم الكبار
إطار تخطيطي مقترح

الدكتور

ضياء الدين زاهر

كلية التربية – جامعة عين شمس

عصرنا وبصمة التدريب :

المتتبع لأدبيات التنمية المجتمعية، خلال العقود الثلاثة الماضية ، يكتشف أن قضية التدريب وإعادة التدريب قد شغلت مكان الصدارة فى قضايا التنمية البشرية ، حتى إنه قد بات واضحاً ، كما تؤكد الشواهد ، أن التدريب قد خرج عن طوع علم الإدارة وهو فى سبيله لأن يصبح علماً إجتماعياً جديداً ، له أبنيته الفكرية المؤسسة على الحقائق والمفاهيم والنظريات ، وله منطقه الجدلى الجديد الذى عماده المنهج البينى أو المتداخل التخصصات* وله هدفه المتمثل فى تنمية قدرات الأفراد والمنظمات والمجتمع واستثمارها وفق معايير الكفاية والفاعلية والاستمرارية .

ولعله من الإنصاف أن نشير إلى أن هذه المكانة ماكانت أن تكون لولا أن التدريب متجذر فى أعماق التاريخ البعيد للإنسان ، بل إن التراث المعرفى للإنسانية بأكمله مدين بتراكمه وتطوره المتسارع لعملية التدريب بشتى صورها ، البدائية والمنظمة . فإرهاصات التدريب أشرقت مع بدايات الثقافة الإنسانية وازدياد مشكلاتها حيث دعت الحاجة لنقل المهارات والخبرات الفنية من فرد لآخر ومن جيل إلى الأجيال التالية ، فكان هذا التدريب "البدائى" القائم على التقليد والمحاكاة المباشرة ، والذى تولته "الأسرة" فى المجتمعات التقليدية حيث قامت بدور المعلم فى الميدان العملى ، فالصبى يكتسب المهارة التى يحتاجها لحراثة الأرض والعناية بالماشية والقيام بالمهمات الأساسية الأخرى ، ويحصل عليها من والده وأعمامه وإخوته ، كما تضمن هذه الأسرة للفتيات الصغيرات أن يكتسبن مجمل الكفاءات التى سيحتجن إليها كبالغات ، ولاسيما المهارات المتعلقة بإعداد الطعام ورعاية الصغار وإدارة شئون البيت [٢] . وسرعان ما بدأ هذا التدريب يأخذ شكل "التلمذة المهنية" بظهور المهن والحرف ، حيث تعهد كل صانع أو معلم صبى أو أكثر بالتدريب والتمرين على حرفة أو مهنة ما بحيث يصبح بعد التدريب مؤهلاً لممارسة هذا العمل أو تلك المهنة . وبقدوم الثورة الصناعية الأولى انتقل التدريب إلى صورة أكثر تعقيداً وتركيباً نتيجة لإدخال الميكنة والآلات فى نظام العمل والإنتاج . وأدى ظهور المصانع وتقسيم العمل إلى كثير من الوظائف التخصصية الدقيقة التى تناسب طبيعة هذه المرحلة [٣] وبالتالى ظهر لون جديد من التدريب المنظم هو "التدريب المهنى" .

---

*Interdisciplinary Approach.

على أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية تعتبر بمثابة الميلاد العلمى الحقيقى للتدريب ، حيث صاحب التعقد فى نظم الإنتاج ونمط الحياة ظهور ألوان متعددة وصيغ مختلفة من التدريب العام والتخصصى فى كافة المهن والوظائف ، واتسعت الدعوة للتدريب على نطاق واسع ، واحتلت برامجه قطاعاً كبيراً من برامج التعليم المستمر فى دول العالم. ومع عقد الخمسينات من هذا القرن تولت الحكومات مسئولياتها تجاه التدريب كما ظهرت التشريعات والقوانين التى تجبر الأفراد على التدريب دعماً لمسيرة التنمية فى كل مجتمع ، كما ظهرت التقنيات الحديثة التى أمكن الاستفادة بها فى زيادة فاعلية البرامج التدريبية وتخفيض تكلفتها وزمن تنفيذها ، وقوى الإهتمام بتخطيط التدريب على مستوى المنظمات الدولية والحكومات والمؤسسات العامة والخاصة. فقد وصلت جملة الإنفاقات على خطط التدريب وبرامجه التى مولتها الأمم المتحدة والبنك الدولى فى عام واحد ، هو عام ١٩٨١ ، إلى حوالى ٢٦٠ مليون دولار ، كما أنفقت دول السوق الصناعية حوالى ٦٠٠ مليون دولاراً سنوياً فى شكل منح لتدريب مواطنى البلدان النامية [٤] كما قدر ما أنفقته وزارة الدفاع الأمريكية وحدها على كافة أشكال التدريب خلال أواسط السبعينات بحوالى عشرة مليارات دولار سنوياً [٥] .هذا بالإضافة إلى ماينفق على التدريب فى الجامعات والمنظمات العمالية الأمريكية ، فطبقاً لقانون التدريب الإجبارى ، والذى يلزم كل منظمة أمريكية أن تدرب وتؤهل كل الأفراد الذين هم بحاجة إلى تطوير مهاراتهم أو تعلم مهارات جديدة ، وفرت الحكومة الأمريكية فرصاً لتدريب نحو ربع موظفيها سنوياً ، كما قدمت المنظمات العمالية الأمريكية برامج تدريب شملت ١٤ مليوناً من العاملين . كما أن قانون التدريب الإجبارى الذى صدر فى انجلترا عام ١٩٦٤ ، قد أشعل ثورة تدريبية مازال صداها يتردد حتى الآن ، حيث أنشئت بمقتضاه مجالس تربوية ، تمولها الشركات والمؤسسات الإنتاجية بالقطاعات المختلفة ، نظير القيام بتدريب العاملين بها [٦] .

ومن مظاهر الإهتمام البالغ بالتدريب أيضاً قيام دولة كبرى هى الإتحاد السوفيتى بإنشاء معهد متخصص فى رفع كفاءة الوزراء ونوابهم ورؤساء الهيئات الوزارية وكافة الموظفين القياديين ، إلى جانب إنشاء معاهد أخرى لتدريب أساتذة الجامعات وكبار البيداجوجيين والمربين [٧] . كما أصدرت ألمانيا الإتحادية قوانين وتشريعات تسهل على الموظفين الحصول على إجازة تعليمية مدفوعة الأجر ، وتتيح لهم الحراك الوظيفى ، من أجل تحقيق العدالة الإجتماعية والعمل على زيادة تكيفهم مع

الظروف المتغيرة للعمل [٨] .

وبالرغم من أن التدريب مازال يلقى إهتماماً ضعيفاً من جانب الدول النامية ، بل أقل مما ينبغى، إلا أننا لانستطيع تجاهل عدد من التجارب الرائدة فى ميدان التدريب بمختلف صوره وأشكاله ، ولعل أبرزها تجربة "الهند" والتى كانت من أولى دول العالم النامى اهتماماً بالتدريب ، حيث أنشئت مدارس تدريبية عام ١٩٤١ ، على أن تجربة إنشاء "مركز كلكتا الذاتى لتوظيف الشباب CYSEC والذى أنشىء فى عام ١٩٧٠ ، تعتبر تجربة رائدة فى مساعدة الشباب على مواصلة تدريبهم على مشروعات منتجة ، وعلى تخطيط جدوى البرامج والمشاريع التنموية فى ضوء احتياجات السوق ، وقد قدم هذا المركز الكثير من الإنجازات الضخمة فى ميدان التدريب التحويلى للمهن والوظائف المختلفة [٩] .

كما أن هناك اهتماماً ملحوظاً من جانب بعض البلدان النامية لتنشيط التدريب فى أماكن العمل لجعل مؤسسات التدريب أكثر تجاوباً مع ظروف سوق العمل فى إطار شديد المرونة والإستجابة ، ففى سنغافورة والبرازيل تم توفير أنواع من الدراسات التدريبية والتدريب فى موقع العمل بنسب مختلفة ومتكيفة مع احتياجات الصناعة السريعة المتغيرة ..... مع إشراف أصحاب العمل فى التدريب وتتبع الظروف المتغيرة لسوق العمل والاستجابة لها [١٠].كما أن تجربة مركز التعليم الوظيفى بسرس الليان بمصر توضح كيف ارتقت بمسألة التدريب وسخرته فى خدمة قضايا البيئة المحلية ، بالإضافة إلى أن المراكز الحالية للتدريب المهنى التابعة للقوات المسلحة المصرية استطاعت أن تمد سوق العمل فى القطاع المدنى بحوالى ١١٠ ألف مهنى وحرفى سنويا ، وتم تدريبهم فى تلك المراكز. [١١] ومن الجدير بالذكرأنه ابتداء من مؤتمر السنيوربالدنمارك عام ١٩٤٩، وامتداداً إلى كل المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية المتصلة بالتعليم المستمر للكبار توالت التوصيات التى تؤكد على أهمية تدريب العاملين فى هذا المجال .

دواعى الاهتمام بالتدريب :

وما ينبغى ملاحظته هنا أن هذا التطور والاهتمام بالتدريب لاتتضح رؤيته فى ضوء نفسه، وإنما من خلال السياق الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الذى أوجده ، فثمة عوامل كثيرة فى هذا السياق تكمن وراء هذا الاهتمام بالتدريب ، لعمل فى

مقدمتها ، ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية ، بقدرتها على التغلغل فى النسيج الاجتماعى ، من تقويض لكافة هياكل المهن والوظائف ، على اختلاف مستوياتها ، وما سببته من تآكل للمعلومات ، وانخفاض فى قيمة المعلومات المكتسبة من النظم التعليمية ، ثم ماترتب على ذلك من نشأة مجالات تخصصية جديدة ومهن وهياكل عمالة مغايرة لكل ما تواضعنا عليه من صيغ وأشكال . وقد أدى هذا كله إلى ظهور صدع عميق فى علاقة هذه المهن والهياكل بالنظم الإقتصادية القائمة ، أصبحت بمقتضاه القوى العاملة الحالية عاجزة عن التكيف مع هذه التحولات الجذرية الجديدة أو الإستجابة لمتطلباتها . ومما عمق من حجم هذا الصدع بطء النظم والمؤسسات التعليمية القائمة ، لاسيما النظامى منها ، فى ملاحقة هذه التحولات فى بنية المهن وعجزها عن توفير المهارات والمعارف وأنواع السلوك اللازمة لمثل هذه الوظائف المستحدثة ، فالمشاهد فى الدول النامية ، عدم وجود تطابق بين احتياجات سوق العمل وبين مايحصله خريجو النظم التعليمية من مهارات وخبرات ، فأغلب هذه المهارات والخبرات نظرى بحت .

ولعل العامل الثانى الذى دعم مكانة التدريب ، هو الاتجاه القوى نحو إعتبار عملية التدريب إستثمارية فعالة ، فالمحللون الإقتصاديون يقررون بأن الأفراد وأصحاب العمل والمجتمع يقومون بعملية إستثمار فى التدريب ذاته نظراً للمردود الذى تعطيه المراتب العالية من الكفاءة والمهارة على شكل زيادة فى المكاسب والأرباح والإزدهار الإقتصادى[١٢] ، فالتدريب بقدرته على تمكين الأفراد العاملين والعاطلين ، من مهارات أى عمل إنما يفتح أمامهم مجالات جديدة من فرص العمل وبالتالى يرفع من دخولهم ويجنبهم البطالة، بل إننا نستطيع أن ندعى أن دوره يتجاوز سد منابع البطالة إلى تحويل فائض العمالة إلى طاقات متجددة تتفق ومتطلبات التنمية وتعود على الأفراد بالخير الكثير ، ولعل التجربة القبرصية أحد النماذج الجديرة بالتأمل حيث أعيد تدريب الفائض من خريجى معاهد التربية الرياضية ليشغلوا وظائف إدارية فى بعض مؤسسات الإنتاج والخدمات الاجتماعية ، وكان نجاحهم فى الأعمال التى دربوا عليها نجاحاً ملحوظاً .[١٣] كما أن التدريب يتيح للأفراد فرص الترقى والحراك المهنى ، ويفجر لديهم طاقات الإبداع والإبتكار .

أما بالنسبة للمؤسسات والمنظمات المختلفة فإنها تستطيع عن طريق التدريب أن تزيد من كفاءة استخدام قواها العاملة فى مستوياتها مما يرفع إنتاجيتها وبالتالى أرباحها الإجتماعية والإقتصادية . أما عن التدريب بالنسبة للدولة فهو إستثمار رابح

فعن طريقه تستطيع أن تخطط لتخفيض نسبة البطالة (المقنعة والظاهرة) وبالتالى تقليل أعبائها المالية تجاه هذه البطالة كما أنه يزيد من حصيلة الضرائب المباشرة على الأجور ويحد من ضغوط التضخم ، كما أن زيادة مهارات العاملين فى حد ذاتها ، تكفل زيادة كبيرة فى الدخل القومى للمجتمع ، ففى دراسة للخبراء السوفيت تبين أن حوالى ٢٧ بالمئة من الدخل القومى السوفيتى فى عام ١٩٦٤ جاء من زيادة المهارات (١٤).

يبدو واضحاً إذا أن التدريب متى انطلق من أهداف الخطط الإنتاجية وأخذ فى إعتباره احتياجات سوق العمل من توسع وإحلال وإستعاضة وغيرها لن يفوقه أى أسلوب إستثمارى آخر ، لأنه سيصبح فى هذه الحالة ، ليس فقط وسيلة لإنماء الشخصية وتطوير المجتمع بل أيضاً عاملاً من عوامل توفير الوقت ، والذى هو فى تحليله النهائى ، نمو فى الإنتاجية الإجتماعية للعمل وللفرد أيضاً .

ولعل العامل الثالث هو الرغبة المتصاعدة فى تحقيق العدالة الإجتماعية كما تتجسد فى ديمقراطية التعليم ، والتدريب يمكن اعتباره أداة فعالة فى تحقيق فرص متكافئة أمام جميع الأفراد ، بصرف النظر عن إنتماءاتهم الإجتماعية والطبقية والإيدلوجية . فإذا كانت نظم التعليم الرسمية تحجر على فئات معينة حق التعليم أو استمراريته وتفرض على الباقين السلبية والقهر فإن برامج التدريب تستطيع أن تقدم لهم برامج مرنه مستمرة لاتقيدها الشهادات أو القيود الإجتماعية المختلفة ، كما أنها قادرة على تحويلهم من أن يكونوا عبئا على المجتمع وسلبيين ، إلى أن يكونوا منتجين نشطين واعين . وتتضح أهمية هذا فى مجتمعاتنا النامية والتى ترتفع فيها الأمية ، بأشكالها المتعددة ، إلى حدودها القصوى ، وتصاغ فيها البنى التعليمية على نحو جامد معوق لخبرات ومهارات الأفراد ، وتزداد نسب المتسربين من كافة المراحل التعليمية بسبب أوضاع إقتصادية وإجتماعية وتعليمية تحول دون الإستفادة بحق التعليم أو الإستمرار فيه .

ولعل عوامل كثيرة أخرى ، كالتحولات فى مفهوم التنمية وذيوع مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة والدعوة للمجتمع المتعلم المعلم ... إلخ ... قد أسهمت إلى جانب سابقتها ، فى تبيان حقيقة أهمية التدريب كتقنية ، من التقنيات الإستراتيجية للتنمية فى يد صانعى القرارات ، وما أشد حاجة مجتمعاتنا العربية ، إلى مثل هذه التقنية الفعالة ، وذلك بحكم ضآلة مواردها البشرية ومشكلاتها الإنتاجية المعقدة ، وسوف يؤدى هذا التدريب فى هذه المجتمعات ، إذا ماأحسنت إدارته وصلح تخطيطه ، إلى تعظيم

عوائد البرامج التنموية وخططها .

التدريب وكوادر تعليم الكبار :

تبين لنا أن الحاجة أصبحت ملحة إلى التدريب لتلبية مطالب إجتماعية وإقتصادية وتكنولوجية وسيكولوجية للأفراد والمؤسسات والمجتمع . وإذا كان الأمر كذلك فإنه يصبح من الضرورى توجيه الإهتمام إلى تدريب الكوادر العاملة فى برامج التعليم المستمر للكبار بإعتبار أنها فى مقدمة من يصح تنمية معارفها ومهاراتها وتوجهاتها حتى يكون أفرادها قدوة صالحة لدارسيهم ولزبائنهم الآخرين ، فتدريب الكبار فى كافة المجالات لن يكتب له النجاح مالم تنهض به كوادر مؤهلة ومدربة تدريباً رفيعاً وعلى دراية تامة بأبعاد وأخلاقيات مهنتها العظيمة . لذا حسبنا أن نقول إنه إذا ما أريد لبرامج التعليم المستمر للكبار أن تلبى مطالب عصرها ، الآن وفى المستقبل ، فإنه تنبغى إعادة تخطيط برامج تدريب الكوادر العاملة فيه . من قادة ومعلمين ، وتطوير مضامينها وتقنياتها باستمرار . وهذا يقتضى - من بين ما يقتضيه - صياغة استراتيجية شاملة للتدريب تأخذ فى حسبانها إحداث تكامل تنظيمى مستمر وشامل ومرن ، بين جناحى التدريب الأساسيين (قبل الخدمة وأثناءها) فى إطار رشيد من التنسيق بين المؤسسات والمنظمات المسئولة عن تلك البرامج . وغير خفى مالهذا التكامل والتنسيق من تدعيم لمفهوم التعليم المستمر ووفاء للحاجة إلى التدريب المتجدد على الدوام . فمما لاشك فيه أن تطوير نظام تعليم الكبار بأكمله مرهون بالتطوير والتجويد النوعى والكمى لبرامج تدريب العاملين فيه ، وبقدرة هذه البرامج على تخريج كوادر مدربة على نحو يكفل لها تولى مسئولياتها والإسهام الحقيقى والمنتج فى مسيرة مجتمعاتها .

موضوع الدراسة وأهدافها :

بالرغم من الأهمية الكبرى التى أولتها الحكومات والمنظمات المختلفة لقضية التدريب على النحو الذى عرضنا له إلا أن المستقرىء لأحوال التدريب فى المنطقة العربية (خاصة الخليجية) يكتشف ضآلة عوائد الجهود التدريبية وضعف تنفيذها ، لاسيما فى مجال التعليم المستمر للكبار . ولعل مرد ذلك إلى عوامل فى مقدمتها ، ضعف الوعى التدريبى ، وقلة المرافق التدريبية ، وهلامية أهداف البرامج التدريبية ،

وعدم وجود توصيف مهنى ، إلى جانب ضعف مصادر التمويل ، وقلة البيانات وغياب التشريعات المنظمة للتدريب ، وضعف أساليب التقويم والمتابعة وتجاهل الإفادة من التكنولوجيا الحديثة وأساليب التدريب الجماعية والفريقية .. إلخ . على أن أكثر العوامل تأثيراً فى كفاية وفاعلية واستمرارية البرامج التدريبية – فى تقديرى – هو ضعف إعداد وتدريب الكوادر العاملة فى هذا الميدان ، لاسيما الكوادر القيادية . بمختلف مستوياتها والكوادر التدريبية بمختلف مصادرها . ومما تنبغى ملاحظته أن مسألة تدريب الكوادر العاملة فى قطاع تعليم الكبار ، على أهميتها لم تنل عناية كبار المفكرين إلا فيما ندر(١٥) ، ولم تظهر فى كتاباتهم بشكل متكامل يتناسب مع أهميتها . لذا فإن الدراسة الحالية ، سعياً منها لسد هذا الفراغ ، سوف تحاول أن تركز على هذه المسألة الحيوية من خلال تصديها للإجابة على التساؤل المركب التالى :–

كيف السبيل نحو تصميم إطار تخطيطى متكامل لبرامج تدريب وتنمية الكوادر الإدارية والتدريسية العاملة فى ميدان التعليم المستمر للكبار ، وما ملامح هذا الإطار وما محدداته ؟ .

ترتيباً على ما سبق فإن الدراسة الحالية معنية بالبحث عن إطار تخطيطى متكامل يسهم فى زيادة كفاية وفاعلية برامج تدريب وتنمية العاملين فى تعليم الكبار وترشيدها على نحو كفء ، بما يتفق مع مبادىء وروح علم تعليم الكبار "الأندراجوجى" ومبادىء وأصول علم التدريب .

وليس المقصد هنا هو تقديم إطار جديد كل الجدة بقدر ماهو محاولة جادة لتشكيل إطار علمى معقول يأخذ فى اعتباره المكونات والمهمات الرئيسية لهذه البرامج ، ويستفيد في ذلك من نتائج البحوث التخصصية والتقنيات الحديثة والتجارب العالمية فى هذا الحقل . ولنقل إذن إن محاولتنا هذه إنما هى محاولة لاختراق عدم التنظيم والهدر الذى يأخذ بتلابيب الكثير من عمليات التدريب والتنمية الإدارية فى ميادين تعليم الكبار ومحو الأمية . ولعل هذا الإطار مطروح للتأمل والمناقشة لا للتسليم به وإقراره .

منهج الدراسة وخطتها :

وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها فإنها سوف تعتمد على أسلوب النظم SYSTEM APPROACH كمنهج للدراسة ، وذلك لما يحوزه من قدرة على تزويد مخططى التدريب بإطار تحليلى قوى عقلانى بالحصول على نتائج موضوعية تتجاوز

أية أحكام فردية ، ولقدرته أيضاً على معالجة المشكلات التدريبية وفق منظور كلى شمولى ، وبالتالى مقدرته على الوصول إلى تقييم الحلول الممكنة للمشكلات وتقديم بدائل محتملة أو ممكنة تكون بمثابة أداة لصناعة قرارت علمية سليمة .

التدريب : من المحاكاة إلى المنظومة

(أ) التدريب وغابة المفاهيم :

يغشى المفهوم الحديث للتدريب الكثير من الخلط وعدم الوضوح، ولايأتى غموض هذا المفهوم من حيث التعريف اللغوى له بل من حيث الاستخدام الوظيفى له فى مجالات الإدارة والتعليم .

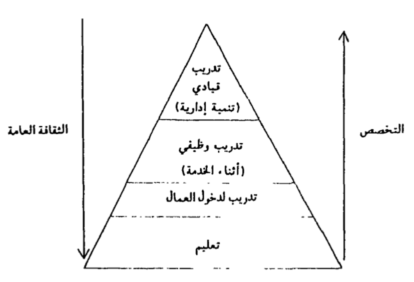
فالبعض يأخذ التدريب على أنه عملية مرادفة للتعليم (١٦). ومع الاعتراف بأن عملية التدريب جزء من العملية التعليمية يأخذ منها ويستند إليها ، إلا أن التدريب يتميز عن التعليم بالتخصصية أو التهيئة المهنية للدارسين ، فى حين يؤمن التعليم لهم الثقافة العامة ويخرجهم للمجتمع كمثقفين غير متخصصين يمكن استعمالهم فى أكثر من مجال، ويحوزون المعلومات الأساسية وبالتالى فإن التعليم يعدهم للحياة فى حين أن مايفهم بالتدريب هو إعداد لنشاط مأجور ولنوع معين من المهن أو الحرف (١٧) ،لذا يصح القول بأن كل تدريب يتضمن تعليماً ، إذ يستند إلى مبادىء التعلم ونظرياته وطرق تدريسه ، فى حين أن كل تعليم ليس بالضرورة تدريباً لأنه لايستهدف أكثر من المعلومات وبعض المهارات فى أغلب الأحوال، هذا بالإضافة إلى أن التعليم يأخذ صفة العمومية والرسمية على النقيض من التدريب الذى تنتفى عنه الشكلية ويتجه إلى تمكين زبائنه من المعارف والخبرات والمهارات والإتجاهات على نحو وظيفى وإجرائى .

وقد يأخذ بعضهم بمصطلح التدريب كمرادف للخبرة أو الممارسة العملية (١٨) وهذا ينم عن قصور فى إدراك وظيفة التدريب التى يجب أن تتجاوز الخبرة والممارسة العملية التى هى مجرد معرفة ودراية عملية بالمشكلات والمواقف المختلفة ، فهى تفتقر إذن إلى جوانب سلوكية هامة كالاتجاهات نحو أو ضد العمل أو الوظيفة وكيفية تعديلها وأيضاً إلى اكتساب مهارات ومعارف جديدة لاسيما وأن الخبرة تبقى ، فى العادة ، جامدة مالم تحركها معارف ومهارات وإتجاهات جديدة .

وبالإضافة إلى ماتقدم فإن هناك فريقاً يرادف بين التدريب والكفاية

الإنتاجية[١٩]. ولا مراء فى أن مثل هذا الربط قاصر ، باعتبار أن الكفاية الإنتاجية تشير غالباً لجوانب كمية تصبح هى المقصد من وراء البرامج التدريبية . فى حين أن عملية التدريب مع تقديرها لهذا الهدف الطموح إلا أنها تحاول إحداث تعديلات سلوكية أكثر أهمية. على أن أخطر أنواع الخلط يأتى من التوحيد بين التدريب والتنمية الإدارية، فالمفهومان يلتقيان فى قواعد الاستقرار حيث إنهما يقصدان إلى إمداد الفرد بالخبرات المنظمة التى تساعده على اكتساب معارف ومهارات وعادات واتجاهات جديدة وتعدل له بعضاً مما يمتلكه منها على نحو يتناسب إيجابياً مع أهداف مؤسسته ومجتمعه . على أن الخلاف بين المصطلحين يكمن فى طبيعة المستويات التنظيمية التى يتعامل معها كل منهما حيث إن التنمية الإدارية تتعامل مع المستويات الإدارية متخذة القرارات بمختلف مستوياتها فى المؤسسات المختلفة كالقادة المركزيين والمحليين والمديرين ورؤساء الأقسام[٢٠] ، فى حين يتعامل التدريب مع المستويات التنفيذية ، كالمعلمين مثلاً فى مراكز تعليم الكبار، فالخلاف إذن بين المفهومين يشير إلى متضمنات فرعية هامة وهى أن التدريب يهتم بالاحتياجات الحالية بينما تهتم التنمية الإدارية بالاحتياجات المتوقعة أو المتنبأ بها ، وأن التدريب أقلمة وتكييف للوظيفة، بينما تعتبر التنمية الإدارية أقلمة وتكييف للفرد ، وأخيراً فإن التدريب يتعامل عادة مع متطلبات وظيفية محددة ، بينما تتعامل التنمية الإدارية مع متطلبات تنظيمية وتعقيدات وظيفية[٢١].

يبقى بعد كل ماتقدم ، أن نشير إلى أن ثمة علاقة وثيقة بين التدريب والتعليم والتنمية الإدارية ، رغم إختلافها عنه، فالمفاهيم الثلاثة تكون سلسلة مكونة من أربعة حلقات تمتد من مرحلة ماقبل العمل إلى مرحلة العمل نفسه، لتعود مرة أخرى لمرحلة ماقبل العمل ، فالتدريب لدخول العمل يبدأ متى تنتهى عملية التعليم الرسمية، وأن التدريب الوظيفى أثناء الخدمة يبدأ متى ينتهى التدريب لدخول العمل، وأن التنمية الإدارية هى تتويج العمل التدريبى وتبدأ متى انتهى التدريب الوظيفى والشكل التالى يوضح تصورنا هذا.



(ب) منظومة التدريب :

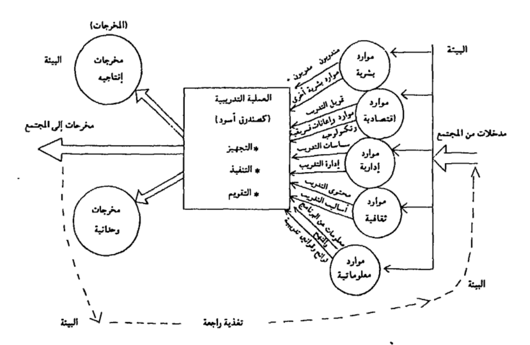
الواقع أن رؤية صادقة للتدريب لاتتم إلا من خلال النظر إليه كمنظومة SYSTEM فالنظر للتدريب نظرة نظامية تحليلية يمكن أن توضح لنا الشيء الكثير . وعموما إذا اتفقنا على أن المنظومة كيان فكرى أو مادى يحد مجموعة من الموارد البشرية وغير البشرية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها مستهدفة إنجاز هدف أو أكثر يتصل بطبيعة هذه الموارد (٢٢) . والتدريب كمنظومة مفتوحة ، يتألف من ثلاثة عناصر، أو مركبات عناصر، رئيسية هى :

(أ) مجموعة من المدخلات التى تعطى التدريب مقومات قوته ودرجة جودته .

(ب) عملية تفاعل هذه المدخلات مع بعضها فى شكل أنشطة وإجراءات وأساليب مختلفة فى اتجاه الأهداف المحددة أو المرجوة .

(ج) مخرجات أو نواتج وهى الناتج النهائى لعملية تحويل المدخلات وهى التى تعطى للتدريب قدرته على الحركة صوب أهدافه أو أكثر ، وتكون مؤشراً للكفاية التدريبية والإدارية .

والشكل التالى يوضح هذا التصور، ومنه نستطيع أن نتبين مكونات منظومة التدريب على النحو التالى :-



المدخلات :

ويمكن حصر أهم مدخلات منظومة التدريب فى النظم الفرعية التالية :

(أ) مدخلات بشرية، وتتضمن كل الموارد البشرية فى البرنامج التدريبى، فى مقدمتها المتدربون الذين يعتبرون بمثابة المادة الخام للبرنامج والمخرج الرئيسى للمنظومة التدريبية فى ذات الوقت، وهم عادة، من مستويات تنظيمية وإدارية متباينة، كما أن قدراتهم ومهاراتهم مختلفة لحد كبير . وهناك أيضاً المدربون ومخططو التدريب، وهم عادة من أساتذة الجامعات ومراكز البحوث المتخصصة أو من الخبراء المتخصصين والإداريين والتربويين ذوى الخبرات الواسعة فى حين تتضمن الموارد البشرية الأخرى كافة القوى العاملة المعاونة للمدربين فى المجالات المختلفة (باستثناء الإدارة) كالأفراد والإخصائيين أو الفنيين ، والعاملين فى الشئون المالية والإدارية، وكذا الموارد البشرية العاملة فى مجال الخدمات الإضافية .

(ب) مدخلات إقتصادية ، وتشمل المخصصات المالية للتدريب، سواء تلك اللازمة للإنفاق على البرامج التدريبية ذاتها (رواتب المدربين والإداريين ولوازم التدريب .. إلخ) أو اللازمة لتزويد منظومة التدريب بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على الأبنية

والقاعات التدريبية وكافة تجهيزاتها الفيزيقية والتكنولوجية .

(ج) مدخلات سياسية وإدارية، تتمثل في استراتيجيات وسياسات التدريب ، والتى تستند على الإيديولوجية العامة للدولة، والتى يستهدف بها العاملون فى التدريب، وهناك أيضاً الأفراد المختصون بإدارة وتيسير مراكز تعليم الكبار والإشراف عليها، سواء أكان ذلك مركزيا أو محليا أو على مستوى الوحدات الصغرى . ويتوقع أن تكون هذه الكوادر الإدارية واعية بمهامها وممتلكة لمؤهلات قيادية وعلمية وتربوية عالية ، حتى تقوم بتوجيه هذه المراكز والإشراف عليها، والتنسيق بين نظمها المتنوعة والتخطيط لها وتقويمها باستمرار بعدما أصبح التعليم المستمر للكبار اليوم واحدا من أكبر الصناعات الإنتاجية فى مجتمعنا المعاصر .

(د) مدخلات ثقافية، وفى ضوئها يتم وضع أهداف التدريب، كما أنها تتصل بالتخصصات العلمية التى يقوم عليها محتوى البرامج، ومن هنا فإنها تشير إلى طبيعة المحتوى التفصيلى للأهداف الموضوعة للمنظومة وهى التى يدور من حولها النظام التدريسى بأكمله داخل المنظومة التدريبية . ويتضمن هذا المدخل الهام الأنشطة التربوية المصاحبة للمحتوى والمحتوى ذاته إلى جانب التقنيات والأساليب المتبعة فى التدريب والتقويم .

(هـ) مدخلات معلوماتية ، وهى تتصل بكافة المعلومات والبيانات والحقائق عن الأوضاع والظروف البيئية والمجتمعية إلى جانب كافة المعلومات المتصلة بمكونات المنظومة التدريبية ذاتها ومايتصل بها من لوائح وتشريعات وقوانين تحدد المسئوليات ونظم العمل .

العمليات :

وهى تنطوى على تفاعلات مطردة بين المدخلات بأنواعها المختلفة بغية تحويلها إلى مخرجات . وفى حالة المنظومات الكبرى، كالتدريب ، تصعب دراسة كل التفاعلات والأنشطة التفصيلية لذا نلجأ لمفهوم الصندوق الأسود BLACK BOX الذى أمدنا به علم السيبرناطيقا ، ليفسر لنا طبيعة هذه التفاعلات والعلاقة بين المدخلات والمخرجات . على أننا نستطيع بصورة عامة أن ندعى أن العمليات الرئيسية لتحويل المدخلات إلى نواتج فى منظومة التدريب هى ثلاث عمليات، أولاها ، عمليات تحضيرية للبرنامج التدريبى ، ويتم فيها تحديد الاحتياجات التدريبية، فتصميم البرنامج التدريبى المناسب

لهذه الاحتياجات بما يتضمنه هذا التصميم من توضيح لأهداف البرنامج وتحديد لمحتواه ولأساليب التدريب وللمدربين والمتدربين مع تدبر تكاليف البرنامج وتحديد مكانه وأفقه الزمنى ككل. وثانيهما ، عمليات التنفيذ الفعلى للبرنامج التدريبى، وتتم بعد تدبير كل مستزماته المادية والبشرية والمعنوية، حيث يحدث التفاعل بين المتدربين حول موضوع التدريب . وثالثهما، عمليات المتابعة والتقويم وهى تتم بالتوازى مع العمليتين السابقتين (التحضيرية والتنفيذية) للتأكد من حسن سير البرنامج وفقا للخطه المقررة، وتحديد الإختلالات والأخطاء الحادثة والتنبيه إليها .

- المخرجات أو النواتج :

وهى المحصلة النهائية لكل تفاعلات ونشاطات المنظومة ومدخلاتها وعموماً فإن هناك فئتين من المخرجات :

(أ) مخرجات إنتاجية ، وتتمثل فى النتائج الملموسة لعمل المنظومة ، وهى تتمثل هنا فى النمو السلوكى والشخصى الذى يحدث للمتدربين والمدربين من حيث اكتسابهم، مزيداً من الخبرة والمعلومات، دقة فى الأداء، مهارات جديدة ، تعديل سلوك، علاقات جديدة، حل مشكلات، علاقات، كفاية إنتاجة .. إلخ ، كذلك فى النواتج والعوائد غير المباشرة المؤثرة على الإقتصاد والثقافة والقيم فى المجتمع .

(ب) مخرجات وجدانية ، وتتمثل فى الأثر غير المحسوس لعمل النظام، وهنا قد يتمثل النشاط الناتج فى المشاعر أو ردود الأفعال الناتجة عن مدخلات المنظومة من الداخل (المتدربين، المدربين، الإداريين) أو الناتجة عن المجتمع وزبائن المنظومة عموماً .

وهناك شكل من أشكال المخرجات هو المخرجات الإرتدادية والتى تمثلها التغذية الراجعة FEED BACK وهى تشير إلى التقويم الكلى لعمل المنظومة ومتابعة لها ، ووظيفتها البحث عن الحقيقة ، وقد يكون من داخل المنظومة أو من خارجها ، وقد تكون هذه التغذية ذات صيغة إيجابية (داعمة) أو ذات صيغة سلبية (متحدية) [٢٤] .

ويديهى أن منظومة التدريب ، كأى منظومة مفتوحة أخرى، تتبادل المدخلات والطاقة مع البيئة الإجتماعية التى تحيط بها، كالمناخ الذى تعمل فيه المنظومة والقوانين والسياسات العامة والمناخ النفسى والسياسى وأمزجة الناس واتجاهاتهم والبرامج الأخرى والموارد المالية ... إلخ ، سواء أكانت بيئة قريبة (أى التى تكون المنظومة

واعية بها وتؤثر فيها وتتأثر بها) ، أو بيئة بعيدة (كتلك البيئة التى تكون المنظومة غير واعية بها ولكنها قد تؤثر على أداء النظام. ومطلوب من الإدارة الواعية للمنظومة التدريبية أن توثق علاقاتها وتزيد وعيها ببيئتها وبالقوى الدينامية التى توجد بها، وأن تقلل من حجم بيئتها البعيدة قدر الإمكان على حساب زيادة حجم بيئتها القريبة.

(ح) التدريب فى صوره المتنوعة :يأخذ التدريب، بشكله العام عدداً من الصور والأشكال تتنوع وفقاً لمكان حدوثه والهدف منه ومستوى المتدربين. فمن حيث المكان نجد ثلاثة أشكال من التدريب، الأول يحدث داخل المنظمة وتحت إشرافها وتوجيهها. والثانى خارج قاعات ومبانى المنظمة، وبالتالى بعيداً عن الإشراف الكامل لها، وقد يكون التدريب عن طريق جهة خارجية هو الصورة الثالثة لمثل هذا التدريب . أما من حيث الهدف من التدريب فنستطيع أن نحصى الكثير من ألوان التدريب، فهناك التدريب من أجل الترقية PROMOTION ، والتدريب من أجل تجديد المعلومات REFRESHER ، والتدريب للتأهيل وإستكمال التأهيل QUALITY AND COMPLETION QUALITY ، والتدريب السلوكى BEHAVIOR والتدريب المهارى SKILLS والتدريب التوجيهى GUIDANCE OR ORIENTATION والتدريب الإدارى ... إلخ . ومن حيث طبيعة المتدربين ومستوياتهم نجد إلى جانب تدريب المعلمين وتدريب الإداريين برامج تدريبية للذين لم يسبق لهم التدريب وأخرى لمن سبق لهم .

على أن أكثر التصنيفات شيوعاً هو تقسيم التدريب حسب الزمن، وهو تصنيف يكاد يستوعب كل التصنيفات الأخرى السابقة واللاحقة. ووفقا لهذا التقسيم نجد صورتين أساسيتين أولاهما ، التدريب قبل دخول الخدمة أو العمل PRE-SERVICE TRAINING وهو يهدف إلى إعداد وتأهيل الأفراد إعداداً متكاملاً للقيام بالمهام التى ستسند إليهم عند التحاقهم بوظائفهم والتعرف على مسؤولياتهم تجاه هذه الوظائف . وسبقت الإشارة إلى أن مثل هذا التدريب يتم فى الفترة التى تعقب الإنتهاء من التعليم وقبل الإلتحاق بوظيفة أو عمل ما ، ويتضمن هذا التدريب برامج توجيهية وأخرى للتدريب على العمل ، ويتم فيها تعريف المستخدمين الجدد بالظروف التى سيعملون فيها، وإكسابهم المهارات التربوية اللازمة لينجحوا فى الإندماج فى المجتمع التعليمى ، وتعريفهم بما عليهم من واجبات ومالهم من حقوق ،

كما يسعى هذا التدريب لخلق روح الإعتزاز بالمؤسسة التى سيعملون بها إلى جانب تقصير المدة التى سيستغرقها المستخدمون الجدد للتمرس فى أعمال الوظائف التى عينوا فيها .

وثانيهما التدريب أثناء الخدمة IN-SERVICE TRAINING ، وهو يضم كل ألوان التدريب التى تلى التعيين مباشرة حيث يسعى إلى إحاطة الموظف الجديد بالتطورات الحديثة فى مجالات متخصصة وتحسين مستوى أدائه الوظيفى بتحسين أساليب العمل. كما أنه يفيد قدامى الموظفين من زاوية تحريره لهم من مسؤولياتهم لفترة قصيرة حتى يجددوا أنفسهم عقليا وفكرياً ، وتوسيع اتصالاتهم بزملائهم ورؤسائهم[٢٥].

تحديد الاحتياجات التدريبية

تأتى أهمية هذه العملية من كونها أولى عمليات التخطيط للبرناج التدريبى، وهى تتولى مسئولية تحديد أى من الأفراد العاملين فى المؤسسة أو المنظمة فى حاجة إلى تدريب، وبالتالى تحديد الموضوعات المطلوب تدريبهم عليها؛ لهذا فإنها معنية بتحديد التغييرات المطلوب إحداثها فى معرفة ومهارات وإتجاهات الأفراد لتعديل أو تطوير سلوكهم بما يتمشى مع أهداف المؤسسة للوصول إلى أقصى كفاية ممكنة فى الأداء وتحسين العلاقات الإنسانية داخلها. لهذا كله فإن عملية تحديد الإحتياجات هى المصدر الرئيسى لأهداف البرامج التدريبية – أو هكذا ينبغى أن يكون الأمر ، وبالتالى فإن أى قصور أو تساهل فى هذه العملية سوف يطيح بالجهد التدريبى بأكمله ، ومن هنا تأتى أهمية التدقيق فى طبيعة هذه العملية وفى الأسس والأساليب التى تعتمد عليها .

مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية :

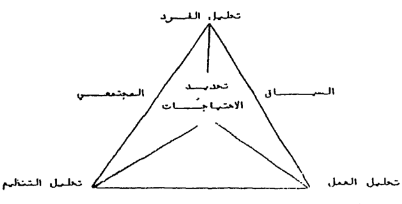
فى مقدمة ما يجب أن نبدأ به فى هذا الصدد التعريف بأهم مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية والتى يمكن رصدها فى ثلاثة مناهج، أولاها، المنهج العاطفى – الذاتى EMOTIONAL-SUBJECTIVE ومؤداه تولى المنظمة مسألة التدريب كمظهر وليس كجوهر ، فهى تحرص على محاكاة مثيلاتها من المنظمات أو أنها تشعر بأن واجبها تدريب العاملين بها وليس الأمر نتيجة لدوافع موضوعية مقاسة، وثانيهما،

المنهج الرشيد – الموضوعى RATIONAL - OBJECTIVE وفيه تكون نظرة المنظمة للتدريب قائمة على دراسة تحليلية موضوعية لكافة المعلومات والحقائق المتصلة، بمستويات الإنجاز المطوبة من كل فرد فى كل وظيفة بالمنظمة ، وثالثهما المنهج الإمبيريقى – المتكامل EMPIRICAL - INTEGRATED وكما يدل اسم هذا المنهج فهو يقوم على البحث العلمى والاستفادة من المتخصصين فى مجالات التدريب فى شتى التخصصات بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية وتصميم وسائل التدريب وتنفيذها وتقويمها، ويتطلب هذا أيضاً تعبئة وتهيئة إداريى التدريب والمشرفين عليه على نحو يضمن حسن تفاعلهم وتكاملهم مع هؤلاء المتخصصين[٢٦] .

ويتعين علينا فى هذا المقام أن نشير إلى أن الإمكانيات التى يتيحها لنا المنهجان الموضوعى والأمبيريقى مزدحمة إذ أنهما القادران على التحديد الواضح والدقيق للاحتياجات التدريبية على نحو أكثر كفاية، أى بأحسن أداء ممكن فى أقصر وقت ممكن بأقل تكلفة ممكنة، وذلك لاعتمادهما على تقنيات ومقاييس علمية موضوعية ومخططة ، على النقيض من المنهج العاطفى الذى يشتت الجهود والأموال ولايصل إلى الإحتياجات الحقيقية .

طرق تحديد الاحتياجات التدريبية :

تختلف هذه الطرق باختلاف الموقع التنظيمى للفرد بالمؤسسة (معلم – مشرف – مدير – ..... إلخ) نظرا لاختلاف أعباء ومسئوليات ومطالب كل عمل ، إلا أن الثقات فى هذا المجال يرون أن ثمة ثالوثا من الطرق العلمية الأساسية يمكن الاعتماد عليه فى هذا الجانب ، وهذا الثالوث يتكون من ، تحليل التنظيم ، تحليل العمل والأداء ، تحليل الفرد[٢٧]. وفيما يلى توضيح موجز بأهم كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة من زاوية تعليم الكبار :



تحليل التنظيم Organization Analysis

يقصد بهذه العملية دراسة الأنماط التنظيمية للمنظمة، وتحديد أهم مشكلاتها (كعدم وضوح الأهداف ، أو نقص كفاية العاملين، أو بطء اتخاذ القرارات وعدم فاعليتها، أو ضعف نظم الرقابة والمتابعة .... إلخ) وذلك تحقيقاً لأغراض أساسية، يمكن إجمالها فيما يلي : (أ) توصيف الأعمال والإجراءات والتقسيمات التنظيمية وبيان ما يترتب عليها من إنجازات وما تستنفذه من موارد وإمكانيات ، (ب) تشخيص الأوضاع التنظيمية وتحديد مواطن القوة والضعف في التنظيم أو في بعض عناصره الأساسية والتي يترتب عليها ارتفاع تكلفة الأداء أو انخفاض كفاءته، (ج) تصميم التعديلات والتغييرات الواجب إدخالها على التنظيم القائم تمكيناً لمزيد من الكفاءة والإقتصاد في الأداء(٢٨) .

وإذا نحن ألقينا نظرة مبسطة إلى الخطوات الأساسية التي يلزم القيام بها حتى يتم التحليل التنظيمي لوجدنا أن هناك إجماعا على أن الخطوة الأولى هي تحديد الأهداف التنظيمية وفهمها باعتبار أن هذا التحديد والفهم الواضح للأهداف التنظيمية بمثابة الركيزة الأساسية لفهم كافة العمليات التي تتم داخل المنظمة، وبديهي أن لكل منظمة أهدافاً تختلف عن غيرها من المنظمات تبعاً للمتغيرات المهمة التي تربط بين هذه الأهداف فيما بينها (٢٩) . أما الخطوة الثانية فهي تحليل الموارد البشرية (القوى العاملة) بالمنظمة ، من كافة الزوايا (كميا ونوعيا، تخصصيا ومهاريا) ثم القيام بالموازنة بين العرض والطلب عليها حيث يتم على أساسها عملية استشراف لآفاق المستقبل بشأن الإحتياجات منها . لذا فإن هذه الخطوة تعني بتحديد أنواع الأفراد اللازمين لأداء الأعمال في ضوء الأهداف (العامة والفرعية) للمنظمة وفي ضوء التحولات

المستقبلية المحتملة والمتوقعة . ويفيد فى هذا الجانب تحليل الأعمال والوظائف الواجب

المستقبلية المحتملة والمتوقعة . ويفيد فى هذا الجانب تحليل الأعمال والوظائف الواجب توافرها والأعداد اللازمة من العاملين للقيام بها ، وتستخدم أساليب عديدة فى تحقيق هذا كله منها خرائط الإحلال وقوائم الهيئة الإدارية وغيرها [٣٠] . يلى ذلك تحليل معدلات الكفاءة، والكفاءة هنا تعنى الاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق أفضل النتائج ، لذلك فهى تستخدم للتعبير عن نجاح المنظمة من خلال معرفة مدى قيام الأقسام المختلفة بتحقيق الأهداف المحددة لها ، ويستدل فى هذا الجانب على مؤشرات منها الإنتاجى، والأدائى والمالى .... إلخ . أما الخطوة الرابعة والأخيرة فهى تحليل المناخ التنظيمى، باعتبار أن هذا المناخ يعكس مواقف واتجاهات العاملين نحو أوجه العمل المختلفة والبيئة المحيطة بها . وهناك مؤشرات يعتد بها فى هذا الجانب، منها شكاوى وتظلمات العاملين والتى تعبر عن عدم رضاهم تجاه سياسات وبرامج المؤسسة، ودوران العمل، والتغيب، والإنتاجية[٣١].

– تحليل العمل

يقصد بتحليل العمل، الدراسة العملية التفصيلية للعمل والتى تستهدف تحديد ووصف واجبات العمل ومسئولياته وظروف أدائه وعلاقاته بالأعمال الأخرى، والمتطلبات التخصصية المطلوبة من الفرد حتى ينجح فيه، لذا فإن هذا التحليل يعنى بأداء العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية بالمؤسسة وتحديد أوجه القوة والضعف فيها والأسباب الكامنة وراءها . ويشتمل هذا التحليل عموماً على جمع وتسجيل وتصنيف كل مايتصل بالآتى : إعداد ونوعية الأفراد الذين يقومون بالعمل بموضوع الدراسة، ومصادرهم، والأنشطة الرئيسية التى يتكون منها العمل وعناصر كل مهمة وكيفية القيام بها، والمستويات القياسية المطلوبة عند أداء المهام، والظروف التى يؤدى من خلالها العمل والأدوات والأجهزة والتسهيلات اللازمة عند أداء المهام، وطبيعة القواعد والأوامر اللازمة للقيام بأداء المهام، والمسئوليات، والصعوبات وتعقد العمل، والأخطار ، ثم التغيرات المتوقعة فى العمل[٣٢] .

تحليل الفرد

تأتى أهمية هذه الخطوة وخطورتها من حيث تركيزها على الإنسان الفرد الذى هو محور منظومة التدريب وهدفها فى نفس الوقت، حيث يتم قياس استعدادات الأفراد

وقدراتهم الحالية فى مجال القدرات المطلوبة للعمل، وبمقارنة مستويات الأداء الحالى بالقدرات فى مختلف مهام العمل يمكن تحديد جوانب الأداء التى يشوبها قصور والتى يفيد التدريب فى علاجها .[٣٣] كما تتم دراسة دوافع الأفراد الذين يحتاجون إلى تنمية قدراتهم بالتدريب وتحديدهم ، ومجالات تنميتهم وتلبية دوافعهم عن طريق التدريب، ويفيد فى الكشف عن احتياجات الأفراد للتدريب والاعتماد على السجلات الموضوعية لأداء العمل ، مثل كمية ناتج الأداء وجودته وتحليل نمط سلوك الفرد وتصرفاته ، كذلك المقاييس والإختبارات التى تقيس المهارات أو المعلومات أو السلوك أو هما معا ، كذلك المقاييس المبنية على الملاحظة والمشاهدة، كتقويم الأداء[٣٤] .

يتعين علينا بعد هذا الإجمال فى خطوات عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أن نؤكد مرة ثانية على أن هذه العملية هى الركيزة الأساسية لكل منظومة التدريب، وهى تعتمد على منهج إمبيريقى تكاملى تتسلسل خطواته وفق منطق واضح، وتتعزز قدراته بأساليب وأدوات علمية فعالة. ومن الجدير بالذكر أن ثمة أساليب حديثة أخرى بالإضافة إلى تلك التى سبق ذكرها - يستعان بها حالياً فى ميدان تحديد الاحتياجات التدريبية لعل من أهمها دلفاى DELPHI TECHNIQUE وأسلوب تحليل المضمون CONTENT ANALYSIS TECH وغيرهما .[٣٥]

معلمو الكبار واحتياجاتهم التدريبية :

يشكل معلمو الكبار أهم عنصر فى المنظومة التدريبية باعتبارهم المسؤولين التنفيذيين للسياسة التدريبية ، وبقدر مايكون تدريبهم ودافعيتهم للعمل تكون فاعلية التدريب . وتعد مسألة تدريبهم مشكلة رئيسية تتمثل فى تعدد مصادر الحصول عليهم ، فمنهم من كان يعمل فى حقل التعليم النظامى بكافة مراحله، خاصة الابتدائى ، ومنهم من يتفرغ لبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية، ومنهم من يتطوع للعمل لبعض الوقت بالإضافة إلى فرق المتطوعين من كافة التخصصات المهنية، الإنتاجى منها والخدمى، لذا تتعدد احتياجاتهم التدريبية وتتباين. على أنه إذا قمنا بتحليل العمل الذى يمارسه حاليا المعلم أو ما يتوقع أن يمارسه فى المستقبل فإننا نستطيع فى هذه الحالة أن نقف على جانب غير قليل من أهم الاحتياجات التدريبية لحل المستويات التأهيلية لهؤلاء المعلمين .

وبهذا الصدد ، فإن "مالكولم نوليز" يقدم لنا قائمة وافية بأهم واجبات ووظائف معلمى الكبار وزملائهم من المشرفين فى ستة وظائف رئيسية هى (١) وظيفة تشخيصية

DIAGNOSTIC FUNCTION وتتمثل فى معاونة الدارسين الكبار على تشخيص احتياجاتهم التعليمية الخاصة فى نطاق الظروف الموجودة ، (٢) وظيفة تخطيطية PLANNING FUNCTION ، وتظهر فى التعاون مع الدارسين لتخطيط سلسلة الخبرات اللازمة لتحقيق أوجه التعلم المرغوبة لديهم ، (٣) وظيفة وجدانية MOTIVATIONAL FUNCTION وتتجلى فى خلق الظروف المناسبة للدارس حتى يستمر فى تعلمه ، (٤) وظيفة منهجية METHODOLOGICAL FUNCTION وتتضح فى اختيار أفضل الطرق والتقنيات الفعالة للتعلم المرغوب، (٥) وظيفة إمدادية RESOURCE FUNCTION وفيها يتولى المعلم توفير الموارد البشرية والمادية الضرورية لتحقيق التعلم المرغوب، (٦) وظيفة تقويمية EVALUATIVE FUNCTION ، وتتمثل فى مساعدة الدارسين على قياس العائد من الخبرات التعليمية[٣٦].

لا مراء فى أن تحولات بمثل هذا العمق فى وظائف معلم الكبار لتكشف عن احتياجات تدريبية من نوع خاص، وتشير للحاجة إلى تدريب فعال ينتقل مما هو نظرى معلوماتى إلى تدريب آخر يمزج بهذه النظرية والمعلوماتية الطابع العملى والمهارى والسلوكى ، وضمن هذا المنظور فإنه لو أضفنا إلى هذا الفهم لطبيعة عمل المعلم معلوماتنا عن طبيعة عمل مؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار فى سياقها المجتمعى، لأمكن لنا أن نصل إلى تصور مبدئى لاحتياجات المعلم مؤداه أن معلم الكبار يحتاج إلى فهم كامل ودقيق لمسئولياته الموكولة إليه، وللدور الذى يجب أن تلعبه مؤسسته بالنسبة للفرد والبيئة وعلاقة هذا كله بالأهداف التنموية للمجتمع ، وعلى نفس المستوى يحتاج إلى معرفة كاملة بالأسس النظرية لمجالات تعليم الكبار ومحو الأمية ومفاهيمها وأهدافها وتزداد حاجته إلى التعرف على من سيعلمهم وبيئتهم وسيكولوجيتهم وإلى مهارات الاتصال بهم لكسب ثقتهم وتشجيعهم على التعبير عن الذات والمبادأة وحفزهم على التعلم المثمر والاعتماد على الذات ، إلى جانب حاجة هذا المعلم أيضاً إلى التدريب على مهارات التخطيط للخبرات التعليمية لدارسيه ومساعدتهم على تنظيم خبرتهم ومعاونتهم على تشخيص وتحديد احتياجاتهم ، هذا إلى جانب تدريبه على مهارات التدريس واستراتجياته وكافة التقنيات التربوية التى تستطيع أن تزيد من كفاءة عمله . وأخيراً يتبقى أمر تعريف المعلم بمهارات تقويم العمل التعلمى وإمداده بالأسس النظرية للإختيارات الموضوعية والذاتية وأساليب إستخدامها .

القادة الإداريون واحتياجاتهم التدريبية :

مع الاعتراف بصعوبة تعريف الإدارى فى مجال تعليم الكبار، إلا أنه يمكن أن نتقبل مبدئيا تعريف الإدارى بأنه من له سلطة اتخاذ القرار بشأن مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية وسلطة التخطيط لها وتشغيلها . وفى حدود هذه الدراسة فإننا ننظر للإدارى فى مستويين، مستوى الإدارة العليا (وكلاء الوزارات والوكلاء المساعدين والمديرين) ، ومستوى الإدارة المتوسطة (من رؤساء الأقسام والإدارات والمستشارين والإداريين المحليين)* .

ولما كان رجال الإدارة، بمختلف مستوياتها، فى ميدان محو الأمية وتعليم الكبار يؤخذون من المعلمين غالبا، حيث لايوجد الإدارى بالمهنة، أى الذى يعد إعداداً أولياً خاصاً يؤهله لممارسة الإدارة التعليمية[٣٧] فإنهم يحتاجون إلى مزيد من التنمية الإدارية المنظمة وإلى جهود تدريبية مخططة تخطيطاً رفيعاً، وبصفة عامة، يمكن القول إنه يصدق الكثير مما قيل بشأن تدريب المعلمين على مستوى القادة مع الأخذ فى الإعتبار اختلاف الاحتياجات التدريبية .

ونتصور أن طبيعة عمل القادة الإداريين بصفة عامة تتصل برسم السياسات والاستراتيجيات والأهداف التربوية والتنموية والتخطيط لها، وتوجيهها وتنفيذها بما يتناسب مع السياسات التنموية العليا للمجتمع فى شتى القطاعات ، كما يناط بهم مسؤوليات تقدير وتخصيص الاعتمادات المالية المتاحة واتخاذ قرارات سليمة بشأنها وفقا للأولويات والموارد المتاحة، كما يعهد إليهم مسؤولية التخطيط لتدريب المستويات الأدنى على الأساليب الواجب اتباعها لتحقيق أهداف تعليم الكبار من خلال رفع مستوى العاملين. ولهذه المستويات أيضاً مهام أخرى تتصل بتنسيق جهود النظم الفرعية المختلفة للمؤسسات التى يعملون بها، والرقابة على تحقيق الأهداف الأساسية لها والسعى لزيادة كفايتها الإنتاجية وتحقيق علاقات إنسانية وسلوكية سليمة، كما نتصور أن يعهد إليهم تنمية دوافع العاملين بمؤسساتهم نحو العمل والجدية .

---

* وواضح أننا نستبعد بذلك الإداريين الذين يؤدون وظائف معاونة مثل الكتبة والسكرتاريين والسعاة وما إليهم ، كذلك الفئات التخصصية والفنية . كما أننا نعتبر أن المستوى الثالث للإدارة (المباشرة أو التنفيذية) وتضم المشرفين وقادة المجموعات متشابه من حيث الإحتياجات التدريبية مع المعلمين بصفة عامة .

وهناك من ينحو إلى تصنيف وظائف الكوادر الإدارية فى وظائف خمس هى : (١) وظيفة تشخيصية ، وتتضمن تحديد الاحتياجات الفردية والتنظيمية والمجتمعية لكافة المتعلمين الكبار والمتصلة بأهداف منظماتهم ومؤسساتهم، (٢) وظيفة تنظيمية، وتقوم على تأسيس وإدارة هيكل تنظيمى للتنمية الفعالة وتشغيل برامج تعليم الكبار، (٣) وظيفة تخطيطية، وتعنى بوضع أهداف لتلبية الاحتياجات المحددة وتشخيص أنشطة البرامج بما يحقق هذه الأهداف ، (٤) وظيفة إدارية، وتختص بوضع الإجراءات اللازمة للتشغيل الفعال للبرامج والإشراف عليها ، من خلال تجنيد القادة والمدرسين وتدريبهم، مع إدارة المرافق والعمليات الإدارية المتاحة وتجنيد الطلاب، وتولى أمور التمويل ، والتفسير، (٥) وظيفة تقويمية، وتختص بقياس فاعلية البرامج التعليمية.(٣٨)

لعله من المفيد الآن، بعد هذا العرض التحليلى ، أن نشير إلى أهم ملامح الاحتياجات التدريبية اللازمة لفئات الإداريين فى تعليم الكبار، ولعل فى مقدمتها :

- الإحاطة والعلم بسياسات وبرامج التعليم المستمر للكبار وأهميته ومسؤولياته الإجتماعية .
- الحاجة إلى الإلمام التام بالمفاهيم والأسس النظرية للإدارة العلمية الحديثة والتدرب على مهارتها .
- الحاجة إلى اكتساب مهارات تحديد الأهداف والتقنيات الحديثة للتخطيط ورسم السياسات والاستراتيجيات .
- الحاجة للتدرب على المهارات السلوكية والسوسيولوجية، خاصة تلك المتصلة بعمليات الاتصال والتواصل مع الآخرين .
- الحاجة إلى إتقان أساسيات البحث العلمى ومهارات حل المشكلات، والأساليب العلمية للتقويم .
- الحاجة إلى تملك مهارات تحديد الاحتياجات التدريبية والتدرب على تقنياتها .
- الحاجة للتنمية الإبتكارية والإبداعية .

وبديهى أن هذه الاحتياجات وغيرها تختلف باختلاف المستويات الإدارية حيث تختلف طبيعة العمل الإدارى ومسؤولياته ومشكلاته ومتطلباته من مستوى إدارى إلى مستوى إدارى آخر. مثال ذلك فى مستوى الإدارة العليا تزداد الحاجة إلى الإبداع فى الأفكار والآراء والقدرات التحليلية لتشخيص المشكلات وتقييم المعلومات واتخاذ القرارات طويلة الأجل، بينما تزداد الحاجة فى المستويات الإدارية الأدنى إلي الجوانب

السلوكية فى الإدارة وبخاصة مهارات العلاقات الإنسانية .[٣٩]

تصميم البرامج التدريبية

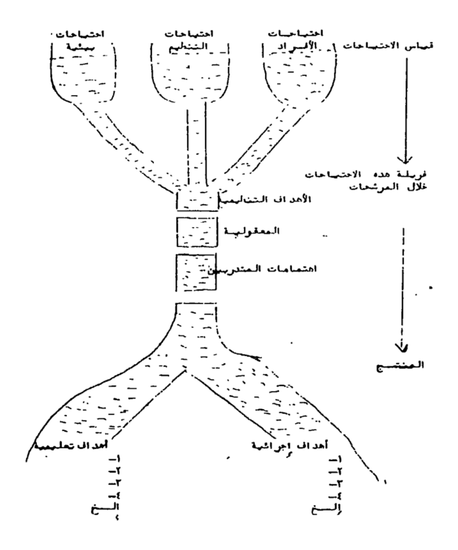
إن هذه المرحلة لاتقل أهمية عن مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية إن لم تزد عليها ، فهى الترجمة الفعلية للاحتياجات وتقنينها ووضعها فى خطة مرسومة، واضحة الملامح والقيود . وتصميم هذه الخطة أو البرنامج ينطوى على تحديد واضح ومحدد لأهداف البرنامج التدريبى ولمحتواه وموضوعاته، كما يتضمن أيضاً رصداً للتقنيات والأساليب المستخدمة فى التدريب وأسس اختيارها، ومكان وزمان التدريب، وأسس اختيار المتدربين والمدربين وأخيراً مصادر تمويل البرنامج وميزانيته . وفيما يلى تحليل موجز لكل عنصر من هذه العناصر وأهميته بالنسبة لتدريب الكوادر التدريبية والإدارية فى مجالات التعليم المستمر للكبار .

أهداف البرنامج التدريبى :

عند الشروع فى صياغة محكمة لأهداف البرامج التدريبية ينبغى الإلتفات إلى ضرورة فهم أن الأهداف يجب أن تشتق مباشرة من الاحتياجات التدريبية لكل من المنظمة والمتدرب، وأن تتضمن ، على المستويين، العام والخاص، إمكانية تغيير وتنمية المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والتى تمثل جميعها المنتج الرئيسى للبرنامج ، وأن تكون هذه الأهداف فى صياغة قابلة للقياس حتى لاتتحول إلى شعارات عامة، وألا تتضارب فيما بينها. كما يجب أن تصنف هذه الأهداف وفقا للمنتج النهائى المتوقع منها كأن تكون هناك أهداف إجرائية تقاس من خلال المخرجات التنظيمية مثل خفض التكلفة أو تحسين الإنتاج، وأهداف لإنجاز الفرد فى العمل، وأهداف تدريسية يمكن قياسها فى نهاية البرنامج وردود أفعالهم تجاه البرنامج التدريبى وأخيراً أهداف تتصل بالنمو الشخصى للفرد فى كل أو بعض الجوانب السابقة، كالشعور بالثقة بالذات والشعور بالكفاءة الذاتية وما إلى ذلك [٤٠] ،. يمكننا أن نشير أيضاً إلى ضرورة تضمين هذه الأهداف لمهارات المتدرب الإبتكارية والإبداعية فيما يتصل بخلق أفكار جديدة وغير مألوفة تسهم فى حل بعض المشكلات المستعصية أو تعطى إضافة فكرية جديدة وأصيلة.

ولعله من المفيد جداً أخذ فكرة مبسطة عن كيفية تحويل الاحتياجات التدريبية إلى أهداف للبرنامج التدريبى فى ميدان التعليم المستمر للكبار فإننا نلاحظ أن هذه العملية تتضمن خطوات ثلاث أساسية أولاها ، ترتيب الاحتياجات فى نظام متسلسل وفقا لأولوياتها ، حيث يتم قياس احتياجات الأفراد المتدربين واحتياجات المؤسسة التعليمية وكذلك احتياجات البيئة المحلية والمجتمع ، ثم ترتب فى مجموعات - متكاملة مرتبة حسب أهميتها . ويفيد هذا الترتيب فى اتخاذ قرار أولى يتحول إلى نوعين من الاحتياجات ، احتياجات اجرائية واحتياجات تعليمية . وتقسم هذه الاحتياجات فى ثلاثة نظم متدرجة وفقا لأهميتها ، (أ) الاحتياجات المتصلة بالبرامج التدريبية والتعليمية (مثل الموضوعات والمهارات المتصلة بالعمل - العادات ووسائل الترفيه والترويح - الدين - الأخلاق - التعليم العام - الحياة الأسرية والعائلية - التنمية الشخصية - الأحداث الجارية - الشؤون العامة ..... إلخ) ، (ب) الاحتياجات المتصلة بالأدوار الإجتماعية للمتدربين (مثل : عامل - أب - زوج أو زوجة - ابن وإبنة لوالدين - مواطن - صديق - عضو جمعية أو ناد- عضو فى جماعة دينية - مستخدم لأوقات الفراغ) الاحتياجات المتصلة بأنواع التغييرات السلوكية المتضمنة (مثل : المعرفة الفهم - المهارات - الاتجاهات - الإهتمامات - القيم) . وثانى خطوات هذه العملية وهو ، غربلة وتصفية الاحتياجات التدريبية من خلال مرشحات مناسبة، ومن أهم هذه المرشحات ، أهداف المؤسسة التعليمية وفلسفة التعليم بها ، ومدى معقولية هذه الإحتياجات من كافة النواحى وإهتمامات الأفراد المتدربين . أما الخطوة الأخيرة ففيها يتم تحويل الاحتياجات المنتقاة إلى أهداف للبرنامج التدريبى ، حيث تحدد فى ضوئها مخرجات البرنامج . وهنا يجب التمييز بين نوعين من الاحتياجات ، احتياجات إجرائية وأخرى تعليمية . أما الاحتياجات الإجرائية فتحدد بأنها تلك الاحتياجات التى تسعى المؤسسة لتحسين جودة موارد المؤسسة لتلبية الاحتياجات التعليمية ، فى حين أن الاحتياجات التعليمية تحدد بأنها أنواع من المخرجات السلوكية التى تجعل المتدربين يسلكون فى مجالات ذات محتوى محدد ، لذا فالاحتياجات التعليمية يجب أن تنظم طبقاً لمجموعات النظم الثلاثة السابقة أو أية نظم مشابهة تناسب الأوضاع التدريبية [٤١] ويوضح الشكل التالى خطوات عملية تحويل الإحتياجات التدريبية إلى أهداف :

شكل يوضح تحويل الإحتياجات التدريبية الى " أهداف "



أهداف برامج تدريب معلم الكبار :

وفى ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين والتى قامت فى أساسها على التحولات الخطيرة والعميقة فى أدوار المعلمين وإتساعها وتميزها [٤٢] . فإن برامج تدريبهم يجب أن تنتقل وبسرعة من التدريب النظرى القائم على اكتساب المعارف إلى عملية حديثة تأخذ في اعتبارها النواحى السلوكية والإنسانية إلى جانب النواحى النظرية البحتة .

لذا فمن المتوقع أن تستهدف برامج التدريب إلى جانب توضيح أهداف برامج تعليم الكبار العامة والخاصة وتعميق فهم المتدرب والمتعلم الكبير كإنسان له سيكلوجية مغايرة لسيكولوجية الطفل ، أن تزودهم بالمفاهيم والمهارات التخصصية الكفيلة بتمكينهم من القيام بالوظائف التشخيصية والتخطيطية والتقويمية وغيرها من الوظائف على النحو الذى أشير إليه من قبل .

على أنه يمكن أن " نتقدم بقائمة أولية " ببعض الأهداف العامة لبرامج تدريب معلمى الكبار والتى نرى أنها يجب أن تنال عناية خاصة من جانب مخططى التدريب ، والقائمة تتضمن :

- تعميق فهم المعلم لطبيعة عمله ومسئولياته فى مجال تعليم الكبار وتحسين اتجاهاته نحو هذا المجال .
- تمكين المعلم من المهارات البحثية اللازمة لعمله وحثه للقيام ببحوث نظرية وميدانية ، إلى جانب التدريب للمعلم على مهارات الرؤية النقدية الجادة لعمله وممارساته ، باعتبار أن " أعظم عمل برامج تدريبى أن يجعل المدرسين شكاكين " وفى عملهم ناقدين لقيمته ، محللين لفاعليته ، هذا الشك أو التساؤل النقدى أو الفحص التحليلى، يمثل مواقف بحثية بالمعنى العام والتى تعود إلى تفتح عقلى يسير بالمدرس فى طريق النمو المهنى الذاتى [٤٣] .
- تدريب المعلم على مهارات الاتصال ، وتعميق معرفته بسيكولوجية الكبار والتعرف على بيئاتهم ومؤثراتها وطرق تعليمهم .
- تنمية إتجاهات المعلم نحو استمرار التعلم وتمكينه من مهارات التعليم الذاتى المستمر.
- تبصير المعلم بالمشكلات التربوية والتعليمية السائدة ووسائل حلها وتعريفة بدوره ومسئولياته تجاهها .
- تدعيم معلومات المعلم وتزويده باستمرار بكل جديد فيها .

أهداف برامج تدريب القادة الإداريين

يتوقع أن تستهدف برامج تنمية أو تدريب القيادة تطوير قدرات المديرين الحاليين، ومن فى مستواهم وتأهيلهم لوظائفهم الحالية والمستقبلية من امتلاك المعرفة الكافية والمهارات والخبرات العالية الكفيلة بأداء مهامهم الكبرى فى التشخيص والإدارة والتنظيم والتخطيط والتقويم ، وبديهى أن تتضمن أهداف برنامج تدريبهم ترسيخ فهمهم

لأهداف تعليم الكبار على كافة الأصعدة المحلية والقومية والإنسانية ، وموقع المؤسسات التى يديرونها من هذه الأهداف ، ثم تمكينهم من المعلومات والمهارات والخبرات المتصلة بمجال تعليم الكبار ، إدارياً وفنياً وتربوياً ، وتعميق فكرتهم عن الهياكل التنظيمية لمؤسسات ونظم العمل والرقابة بها ، كذلك العمل على زيادة معلوماتهم بشأن " تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة فى التخطيط والرقابة " ، وزيادة مهارات الاتصال ، والقيادة ، وبناء كوادر إدارية متخصصة ، وإيجاد حلول لمشكلات تواجهها المنظمة من خلال تطبيق أساليب عملية(٤٤) . وبديهى أن مثل هذه الأهداف لا يمكن تضمينها فى برنامج تدريبى واحد ، بقدر ما يكون التدريب مستمراً ، وموزعاً على فترات زمنية قصيرة ومتقاربة ومتدرجة وفقاً للاحتياجات التدريبية لكل فئات الإداريين .

محتوى البرنامج التدريبى

نعنى بالمحتوى هنا كافة الموضوعات والخبرات التى يتعهد البرنامج بتقديمها على اختلاف مستوياتهم الوظيفية، خلال فترة تنفيذه وتتضمن هذه الموضوعات المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تلبى الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمتدربين وبالتالى أهداف البرنامج العامة والخاصة.

ويلاحظ أن نوعية الموضوعات والخبرات التدريبية تتنوع وفقاً لعوامل كثيرة منها الفلسفة الكامنة وراء البرنامج، وأهداف البرنامج التدريبى، وطبيعة المتدربين وعوامل أخرى منها الأساليب التدريبية والزمن الذى يستغرقه البرنامج. فمثلاً إذا كانت الفلسفة التى يؤمن بها مخططو التدريب هى فلسفة "بيداجوجية" فإن البرنامج المصمم لابد أن يختلف عما لو كانت الفلسفة التى يؤمنون بها "أندراجوجية"، حيث أن البرنامج البيداجوجى سوف يركز على خبرات قليلة القيمة، مخططة من جانب السلطة التى يمثلها المدرب، فى حين إن برنامج الأندراجوجى يعتبر أن المتعلم هو مصدر التعلم وإذا يتم تخطيطه بالتعرف على الخبرات التى يمتلكها وبمساعدة المدرب، كما أن البرنامج الأندراجوجى يركز على استخدام المعلومات فى الحاضر لحل المشكلات على العكس من البرنامج البيداجوجى الذى يأمل أن تستخدم المعلومات فى الزمن المستقبلى، وثالثاً نجد أن البرنامج الأندراجوجى يعتمد على المشكلات فى طريقة التعلم لذا يأتى فى نتاج منطقى طبقاً للاستعدادات والقدرات وتكون وحدته (المشكلات) فى حين تقوم طرق التعلم البيداجوجية على الموضوعات المنفصلة، وينظم تنظيماً منطقياً وفقاً للموضوعات

ومحتويات الوحدة .

على أن البرنامج الأندراجوجي يتميز عن غيره بأنه يستخدم البحث والتجريب أكثر مما يعتمد على نقل المعلومات والمهارات . وأخيراً فهو يعتمد في قياس تقويمه للبرنامج التدريبي على إعادة تحليل الحاجات والمشاركة في نتائج البرنامج، في حين يقوم بعملية التقويم في البرنامج البيداجوجي المعلم أو المدرب فقط.[٤٥] وهذا الخلاف في الفلسفة يمتد بالطبع إلى الخلاف في النظرية، فالسلوكيون يركزون على سلوك المتدرب وعلى طريقة قياسه ومن هنا كان اهتمامهم بالأهداف الإجرائية . في حين أن المعرفيين والإنسانيين يرون أن الهدف مالم يحقق التوجيه الذاتي للمتدرب فلا قيمة له، لذا فهم يركزون على القدرات أكثر من السلوك .

وبالنسبة للهدف من أي برنامج تدريبي، نجد أنه يتحكم في نوع المحتوى أيضاً، فمثلاً لو كان برنامجاً تدريبياً موجها للمدربين ومن في مستواهم وكشفت الاحتياجات التدريبية عن ضرورة تزويدهم بمعلومات أساسية عن موضوع " إدارة التعليم المستمر للكبار "، فإن موضوعات التدريب يمكن أن تشمل عناوين رئيسية مثل : أسس تعليم الكبار، أسس الإدارة ونظرياتها وتطبيقاتها، الإشراف، نظم التمويل، العوامل الإنسانية في الإدارة، نظرية النظم . وتشتمل كذلك على موضوعات تفصيلية مثل اتخاذ القرارات، التنظيم، القيادة، نظم الاتصالات، أساليب التقويم ومراقبة المرؤسين، إثارة الحوافز، إدارة الأنشطة اليومية، أساليب تقويم ومراقبة المشاريع والمخطط وهكذا .

وتختلف الموضوعات التدريبية إذا كان هدف التدريب تنمية مهارات معينة مثل القدرة على اتخاذ القرارات. ففي هذه الحالة سوف يتمركز التدريب حول مهارات اتخاذ القرارات ويتجه وجهة عملية حيث يتناول مشكلة تعليمية معينة تواجه المديرين ويطلب منهم اتخاذ قرار بشأنها وذكر حيثيات هذا القرار، وعلى ضوء الإجابات على هذا التمرين تتم مناقشة جماعية للقرارات التي اتخذها كل مدير، وتوضيح المزايا والمثالب لكل طريقة وفقاً للخطوات العلمية المعروفة لاتخاذ القرار العلمي السليم، وفي الخاتمة يتم تقديم تصور جماعي بشأن هذه المشكلة وغيرها .

كما يتأثر محتوى البرنامج التدريبي بمستوى المتدربين، فإذا كان البرنامج يستهدف إمداد المعلمين بمعلومات أساسية عن " التخطيط التربوي والتعليمي"، فإن البرنامج يمكن أن يتضمن طبيعة عملية التخطيط وأهميتها، أساليب تخطيط الأنشطة اليومية – كيفية تحديد أولويات العمل واحتياجاته – أساليب جدولة العمليات اليومية. أما

إذا كان البرنامج قد صمم ليوجه للإداريين فإن البرنامج يمكن أن يوجه نحو إجراءات التخطيط وأساليب إعداد الموازنات التخطيطية، التقنيات الحدية للتخطيط التربوى، وقضايا التخطيط ومشكلاته وهكذا .

وعموماً، فأيًا كانت التحوطات فإنه يمكن تلخيص الأسس العامة التى يمكن أن يقوم عليها تخطيط خبرات البرنامج ومحتواه فى الآتى : (أ) أن يرتبط محتوى البرنامج بواقع المتدربين وبظروفهم بحيث يتضمن خبرات مثل التى يتوقع أن يستخدموها فى تعليم الدارسين الكبار، (ب) أن يتضمن تزويد المتدربين بصورة واضحة عن الدور الذى يمكن أن يلعبه تعليم الكبار، (ج) أن يأخذ فى إعتباره أهمية الفروق بين المتدربين، (د) أن يراعى تزويد المتدرب بأسس فهم الطالب الكبير كإنسان له خصوصيته واحترامه، (هـ) أن يستهدف توجيه المتدرب ومساعدته على دراسة البيئة التى سيعمل فيها والتعرف على حاجات زبائنه، (و) أن يعتمد المحتوى التدريبى على معالجة المشكلات من زوايا متشابكة تستخدم تخصصات متداخلة ومتقاطعة * بما يضمن وحدة المعرفة، (ز) أن يكون الأساس فى محتوى البرنامج إثارة رغبة المتدرب للتحويل من متعلم إلى قابل للتعلم وقابل للتدريب مدى الحياة، وقبل هذا وذلك لابد أن يراعى فى تصميم هذا المحتوى أن يلبى تحقيق التطوير والتغيير السلوكى الذى هو الهدف النهائى من التدريب.

وسائـــــــل التدريـــــــب

الوسائل التدريبية هى القنوات التى تستطيع خلالها المعلومات والخبرات أن تنتقل بفاعلية من المدرب إلى المتدرب والعكس. وبديهى أن اختيار مثل هذه القنوات لابد أن يخضع لمعايير لعل فى مقدمتها المحتوى التعلمى للبرنامج التدريبى، فإذا كان هذا المحتوى هو التدرب على مهارات الاتصال مثلاً، فإن الوسيلة التدريبية المناسبة ينبغى أن تتضمن ممارسات تطبيقية مثل أسلوب تمثيل الأدوار مثلاً، وإذا تضمن المحتوى التعلمى مهارات صنع القرارات، فإن الوسائل المناسبة يجب أن تتضمن ممارسات لحل المشكلات ومواجهة المواقف التربوية مثل أساليب سلة القرارات والمهارات والمحاكاة وغيرها. لذا ينبغى أن يكون لكل مخرج سلوكى للمنظومة التدريبية وسيلته أووسائلهاالتى تستطيع أن تحققه ولعل الجدول التالى يوضح فكرتنا هذه :[٤٦]

* INTERDISCIPLINARY AND CROSSDISCIPLINARY.

نوع المخرج السلوكي	التقنيات الأكثر مناسبة
المعرفة (تجميعات حول الخبرة أو المعلومات الداخلية)	محاضرات ، تلفزيون ، مناظرات ، مناقشات ، استشارات ، ندوات ، مناقشة عن طريق الحوار PANEL ، استشارات جماعي ، أحاديث ومناقشات ، صور متحركة ، أفلام ، جولات ، مناقشة الكتب ، قراءات .
الفهم (تطبيق المعلومات والتعميمات)	مناقشات موجهة ، مناقشة لحل مشكلة ، مناقشة حالات ، أسلوب المحاكاة والحادث الحرج INCIDENT ، طريقة الحالات ، مباريات .
المهارات (الطرق الجديدة للأداء من خلال الممارسة)	تمثيل الأدوار – تمرين سلة القرارات ، مباريات ، مناقشات العمل وحالات المشاركة ، اختبار تنمية الحساسية (مجموعة التدريب T.GROUP) تمارين غير لفظية ، تمارين ممارسة المهارة ، تدريب خاص
الاتجاهات (تبني مشاعر جديدة من خلال ممارسات ناجحة أكثر من الممارسات القديمة)	مناقشة للخبرة المشتركة ، مناقشة متمركزة حول الجماعة ، تمثيل الأدوار ، أسلوب الحادث الحرج ، أسلوب الحالات ، مباريات ، حالات المشاركة ، اختبار تنمية الحساسية ، تمرين [illegible] .
القيم (تبني معتقدات ونظم أولويات [illegible])	تلفزيون ، محاضرات (أو مواعظ) ، مناظرات ، حوار ، ندوات ، أحاديث ومناقشات ، صور متحركة ، دراما تدريبية ، مناقشة موجهة ، مناقشة الخبرة المشتركة ، تمثيل الأدوار ، أسلوب الحادث الحرج ، مباريات ، أسلوب تنمية الحساسية .
الاهتمامات (عرض سريع للأنشطة الجديدة) .	تلفزيون ، أسلوب الدروس العملية ، صور متحركة ، شرائح أفلام دراما تدريبية ، مناقشة للخبرة المشتركة ، معارض ، رحلات تمارين غير لفظية .

وبالإضافة إلى معيار المحتوى التعلمى هناك معايير أخرى لا تقل عنه أهمية إن لم تزد عليه، وهى مدى ملاءمة الوسيلة التدريبية للمتدربين ومدى مشاركة المتدربين فيها، ودرجة إلمام المدرب بها، كذلك تؤثر عوامل مثل حجم المجموعة موضع التدريب فياختيار الوسيلة التدريبية المناسبة وكذلك كون البرنامج التدريبى داخلياً أم خارجياً، ومدى ملاءمة الوقت والمكان لكل وسيلة على حدة. وأيضاً هناك معايير التكلفة والعائد المتوقع للوسيلة التدريبية بالمقارنة بإمكانيات المنظمة، فالمقارنة بين وسائل التدريب هى فى الواقع مقارنة بين وسائل للاستثمار البشرى، وبالتالى فيجب أن تخضع لحساب نفقة هذا الاستثمار، وحساب العائد المتوقع منه فى المدى القصير وفى المدى الطويل[٤٧].

نماذج لبعض أساليب تدريب القادة الإداريين لتعليم الكبار

لعله من المفيد ونحن بصدد اختيار أساليب التدريب أن نعرض بعضاً من أحدث هذه الأساليب وخاصة تلك التى تصلح للتدريب القيادى (التنمية الإدارية) لإداريى تعليم الكبار. ومن بين هذه التقنيات والأساليب أسلوب سلة القرارات IN - BASKET TECHNIQUE، وأسلوب تنمية الحساسية أو المجموعات التدريبية . SENSITIVITY TRAINING OR T GROUP أسلوب الحادث الحرج CRITICAL INICIDENT TECHNIQUE المباريات الإدارية MANAGEMENT GAMES.

أسلوب سلة القـــــــــرارات

يتميز هذا الأسلوب الحديث بقدرته على تقييم موقف يشابه مواقف العمل اليومية والروتينية للمديرين حيث يطلب منهم إتخاذ قرارات، بشأن ما يصلهم فى سلة البريد من مشكلات، مبنية على ما يتوافر لديهم من معلومات عن المشكلة المعروضة، وخلال زمن قصير ومحدود .

ويتم هذا الأسلوب بتوزيع المتدربين على مكاتب متباعدة عن بعضها قدر المستطاع حيث توضع سلة بهاعدد من الوثائق والخطابات والتقارير والمذكرات على مكتب كل متدرب، ويراعى أن تكون هذه الوثائق مشابهة للوثائق التى يتعامل معها المتدرب يومياً في عمله، كما يراعى أن تتشابه هذه الوثائق لدى كل متدرب وأن تتدرج

مسائلها من السهل للأصعب. يطلب بعد ذلك من المتدرب أن يستجيب للوثائق وأن يسجل استجابته خطياً حيث يتخذ قرارات بشأنها. وأخيراً يجتمع المدرب بالمتدربين فى نهاية اليوم التدريبى حيث يطلب من كل متدرب عرض ما كتبه من حلول وقرارات حيث تتم مناقشتها جماعياً، وقد تصل هذه المناقشة إلى اتفاقات عامة وقد لاتصل .[٤٨]

وبديهى أن مثل هذه الطريقة الواقعية تستطيع أن تشكل امتداداً واقعياً للمتدربين وتمكنهم من محاكاة مواقف الحياة اليومية والتعامل معها بفاعلية وتركيز، كما أنها تزيد من قدرات المتدرب القيادى من اتخاذ القرارات المناسبة فى ظل قيود قلة المعلومات، كما تفيد فى توجيه نظر المديرين المتدربين لتأثير الظروف المحيطة بالموقف فى المشكلات الحقيقية وبالتالى تحديد دقيق لنقاط القوة والضعف ونواحى العلاج، بالإضافة إلى ما يحمله هذا الأسلوب من متعة وتحد وتحريك لاهتمامات المتدربين(٤٩) ومع ما يقدمه هذا الأسلوب من إمكانيات وإضافات لقدرات المتدربين، إلا أنه يعاب عليه ارتفاع تكلفته لحد كبير . إلى جانب متطلباته الصعبة والتى أهمها الإعداد الخاص للمدرب الذى يعهد إليه مسؤولياتها، هذا إلى جانب طول فترة التدريب عليه .

أسلوب تنمية الحساسية

ويعد روبرت تاننبانم R. TANENBANM أول من ابتكر هذا الأسلوب التدريبى وهو يعتبر امتداداً لأساليب المعالجة الجماعية للسلوك البشرى الفعال، حيث يفهم ذاته ويتمكن من فهم الآخرين والتعرف على آراء الأخرين فيه. فهذا التدريب أو التنمية يعتمد أساساً على التلقائية وعلى استغلال الجماعة كوسيلة لتغيير الإتجاهات عن طريق دفعهم لتناول مشكلات على مستوى التفكير الجماعى .

ويتم هذا الأسلوب بعقد اجتماع لمجموعة من المتدربين (مديرين غالباً) كمناقشة العلاقات بينهم والتعبير عن مشاعرهم الحقيقية وسرد آرائهم عن الآخرين وتصرفاتهم بصراحة تامة . ويكون هذا الإجتماع بلا هدف محدد أو جدول أعمال، حيث يترك لهم اختيار موضوع النقاش ولا يزيد دور المدرب عن متابعة الحوار والمناقشات بينهم والتدخل لتوجيهها أحياناً والمساعدة فى تقديم نماذج سلوكية جديدة لهم تسهل اتصالاتهم وتعليمهم من تفاعلاتهم. ويؤخذ على هذا الأسلوب كلفته المرتفعة نتيجة اعتماده على مدربين على درجة مرتفعة من الكفاءة، كما قد تؤدى التلقائية أو قسوة

الحقيقة إلى حدوث بعض الإنهيارات العصبية .(٥٠)

أسلـــــوب الحـــادث الحـــرج

ابتدع هذا الأسلوب بول بيجورز PAUL H. PIGORS ، وهو يسمى أحياناً بتحليل المواقف أو الأحداث . ويتلخص هذا الأسلوب فى عرض حالة تمثل موقفاً أو حدثاً صغيراً مأخوذاً من الحياة العملية، وهذا الموقف يتطلب اتخاذ القرار أو علاج. ولا يتم عرض جميع التفصلات المتصلة بالمشكلة على المدربين، بل يحتفظ المدرب بأغلبها ويقوم بتقديمها لكل متدرب حسب حاجته كما تتضح من الأسئلة التى يطرحها. وفى حالة الحصول على الحقائق تقوم المجموعة بالإتفاق على النقاط التى يتم التركيز حولها فى المناقشات، وعلى كل متدرب كتابة الحل الذى يعتقد فيه ويجتمع المتدربون وتناقش الحلول. ثم يتم تجميع الحلول المتشابهة فى شكل وجهتى نظر ويتولى ممثل لكل مجموعة الدفاع عن وجهة نظر معينة فى مواجهة وجهة النظر الأخرى ، وبعد مناقشة الحلول المقترحة، يعرض المدرب على المتدربين الحل الذى طبق فى الحياة العملية فعلاً.(٥١)ويتميز هذا الأسلوب بأن خبرته التدريبية خبرة نشطة تتطلب التفاعل مع الأفراد الآخرين فى المجموعة التدريبية ومع المدرب لتهيىء التغذية العكسية المباشرة لكل من المدرب والمتدرب، أو تتيح للمدرب أن يقدم تدعيماً مباشراً للمتدرب من خلال إجابات على الأسئلة التى توجه إليه. ويعاب على هذا الأسلوب التصنع والافتعال فى بعض الأحيان حيث إن الأمر يتطلب من المدرب إعداداً خاصاً لمحتوى هذا الأسلوب، كذلك فإنه يحتاج لمدرب عالى التأهيل وهى عملية غير متيسرة بإستمرار .(٥٢)

المباريــــــات الإداريـــــة

هذا الأسلوب التدريبى عنوانه مضلل، فقد يتبادر إلى الذهن أنه يختص فقط بألعاب قتل الوقت مثل النرد وكرة القدم وغيرها. لكنه فى الواقع يهتم بكل أنواع المواقف التى يتوقف فيها سلوك فرد جزئياً على سلوك غيره من الناس، وممثلو أدوار السلوك يأخذون بعين الإعتبار سلوك غيرهم المتوقع عندما يختارون سبل سلوكهم (٥٣). وفي هذا الأسلوب يتم تدبير تدريب مشابه لمواقف العمل الطبيعية للمدير، حيث يقسم

المتدربون إلى مجموعات صغيرة (٥ - ٧ أفراد عامة)، وكل مجموعة تمثل مؤسسة منفصلة ويقدم المشرف على المباراة معلومات محددة عن الموقف المصمم للمباراة (مثل تعيين أفراد أو الصراع على مخصصات الميزانية). ويطلب من كل مجموعة اتخاذ القرارات المناسبة للموقف فى ضوء البيانات والمعلومات المعطاة عنها. وتحسب نتيجة كل قرار بناء على أسلوب محدد غير معروف للمتدربين، وتبلغ نتائج القرارات إلى كل فريق، وعلى ضوء هذه النتائج تعاد دراسة الموقف فى جولة ثانية، واتخاذ قرارات جديدة وهكذا تستمر المباراة لعدة جولات. والمفروض أن يتولى كل فريق تحديد أهدافه ورسم استراتيجية قصيرة وطويلة المدى لمواجهة المشكلة، وهى تعتمد فى ذلك على عدد من العلاقات الرياضية وتقترح القرارات المناسبة لها. ويكون الفريق الفائز هو الذى يحقق الهدف بفاعلية أكبر ويتم إعلان النتيجة فى اجتماع عام تناقش فيه كل الحلول ومزايا حلول الفريق الفائز.[٥٤]

ومن الجلى أن هذا الأسلوب يصلح لتدريب وتنمية مهارات الكوادر الإدارية العليا فى اتخاذ القرارات فى مجالات التخطيط ورسم السياسات والتنظيم والرقابة وذلك فى ضوء المعطيات والمعلومات المتاحة لديهم، كما أنه أسلوب عملى بواسطته يجرب المدير قراراته ويتعلم من أخطائه، كما تزداد فاعلية هذا الأسلوب إذا ما طابقت المشكلات المثارة فى المباريات البيئة الحقيقية للمتدربين، لأنه إذا لم يتحقق ذلك فقد الأسلوب مصداقيته، ومما يعاب أيضاً على هذا الأسلوب خلقه لبعض الحساسيات بين المتدربين فى الفرق المتنافسة تستمر بعد المباراة، كما أنه أسلوب مكلف، ويغفل الجوانب الإنسانية للمشكلات لتركيزه على الجوانب الكمية.[٥٥]

زمان التدريـــــــب ومكانـــــــه

يتوقف تحديد زمان التدريب على عدة عوامل منها خبرات المتدربين واحتياجاتهم التدريبية ونوعية الأسلوب التدريبية المستخدمة، فبعض الأساليب يحتاج إلى فترة زمنية طويلة فى تطبيقها مثل دراسات الحالات والمباريات، فى حين أن أساليب أخرى لا تحتاج لمثل هذا الوقت مثل المحاضرات والمؤتمرات والمناقشات. كذلك فإن هدف البرنامج يحدد زمن هذا البرنامج فإذا كان الهدف هو اكساب معلومات مثلاً، فالبرنامج في هذه الحالة لا يستدعى فترة طويلة، وعلى العكس مما لو كان الأمر يتطلب

تدريباً متعمقاً على مهارات معينة أو رغبة فى تغيير اتجاهات معينة. ويفيد فى جدولة البرنامج التدريبى، بعد الإتفاق على عناصره وبنوده، استخدام أسلوب التحديد الشبكى NETWORK ANALYSIS لقدرتها على ترتيب خطوات البرنامج ترتيباً منطقياً يفيد إنجاز أنشطته المتعاقبة والمتوازنة،فى الفترة الزمنية له، وفى حدود التكلفة المرصودة لتنفيذه، بل إنه يفيد فى تخفيض التكلفة دون مساس بجوهر البرنامج إذا ما خطط لذلك جيداً .

أما بالنسبة لمكان البرنامج التدريبى فإن هناك نوعين رئيسين أحدهما يتم داخل المؤسسة المعنية بالتدريب ويخضع لإشرافها ورقابتها ومتابعتها، وثانيهما يتم خارج المؤسسة وفيه يقل تأثير المنظمة على البرنامج. وتتوقف المفاضلة بين هذين النوعين من التدريب على عوامل منها، مدى توفر الإمكانيات الداخلية للتدريب بالمؤسسة، تعدد جهات ومراكز التدريب الخارجية، مناسبة موضوعات التدريب بالأجهزة الخارجية للاحتياجات التدريبية للمؤسسة، مناسبة أساليب التدريب المتبعة فى الأجهزة الخارجية لنوعية أفراد المؤسسة المطلوب تدريبهم، مستويات الدارسين الآخرين الذين يشتركون فى الدورات التدريبية الخارجية، مدى توفر عوامل الرقابة على الدارسين فى الأجهزة والمراكز التدريبية الخارجية .[٥٦] ويفضل عامة أن يكون التدريب داخلياً إذا كان نمط التدريب فردياً أما إذا كان جماعياً فيفضل أن يتم فى قاعات مراكز تدريبية تخصصية حتى تتوافر الإمكانيات التى تتناسب معها .

اختيار المتدربين

مع التنوع الكبير فى مصادر الحصول عليهم، فإنه من المتوقع أن تتوقف عملية اختيار المتدربين فى أى برنامج تدريبى على عوامل كثيرة لعل من أهمها، الخبرات الوظيفية والعملية، إلى جانب المؤهلات العلمية والتخصصية، والعمر، وحجم البرنامج، لذا كثيراً ماينصح بتخصيص برامج تدريبية متنوعة تتوافق مع عامل من هذه العوامل.

ويراعى فيمن يتم ترشيحه كمتدرب فى البرامج التدريبية أن تكون لديه حاجة حقيقية للتدريب تحدد بدقة، وأن تكون لدى هذا المتدرب قناعة حقيقية بجدوى التدريب وأهميته بالنسبة له ولمؤسسته، وأن يكون متحمساً له، مقبلاً عليه، ومتفهماً لأهدافه. كما يراعى أن يتناسب مستوى المتدرب مع مستوى البرنامج بما يضمن حسن إستيعابه لموضوعاته وبنوده .

اختيار المدربين والمحاضرين

يمثل المدربون عصب المنظومة التدريبية . لذا فإنه من الأهمية بمكان التدقيق فى انتقاء هؤلاء المدربين أو الخبراء والحرص على أن يكونوا من أكفأ العناصر فى تخصصهم علمياً وعملياً حتى يؤتى البرنامج التدريبى ثمره بأكمله . ويوصى فى العادة أن تضم قائمة المتدربين والخبراء أساتذة من الجامعات ومراكز البحوث مشهوداً لهم بالكفاءة العلمية وممن لهم خبرة وتمرس بالتدريب. كما يمكن الاستعانة فى أحيان كثيرة بالخبراء التربويين والمدربين الممارسين ممن يمتازون بالخبرة العملية فى تدريب كوادر التعليم المستمر للكبار، حتى يكونوا ملمين بمشكلات العمل فى حقل تعليم الكبار ومحو الأمية وبحيث يقدرون على تطويع تخصصاتهم وخبراتهم لإفادة المتدربين وتنميتهم إدارياً وفنياً. كما يفترض، إلى جانب السمات العلمية والخبرات، أن يتفهم المدرب سيكولوجية المتدربين وأن تكون قيادته لهم على نحو يتسم بالجدية والفاعلية وفى إطار من الديمقراطية وحرية النقد والمناقشة وأن تتوافر للمدرب خصائص النضج والثقة فى النفس حتى تنعكس هذه الصفات على المتدربين ويشعرون بالإطمئنان .

تكاليف البرنامج التدريبى

تأتى أهمية حساب هذه التكاليف من أن الموارد المالية تزود المنظومة التدريبية بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على المدخلات البشرية والفيزيقية التدريبية، فبقدر توافرها بقدر ما يتوقف نجاح البرنامج التدريبى من عدمه، فمستوى المتدربين والمحاضرين وكفاياتهم ومدى التدريب ومكانه، ومستوى التقنيات والأساليب المستخدمة وغيرها من مدخلات المنظومة التدريبية يتوقف تماماً على ميزانية البرنامج التدريبى .

وتقسم التكاليف اللازمة للبرامج التدريبية عموماً لنوعين، أحدهما نفقات استثمارية وأخرى تشغيلية. وتتضمن النفقات الاستثمارية كافة ماينفق على المبانى والتجهيزات والمعدات. فى حين تضم النفقات التشغيلية :

(أ) تكاليف مباشرة : وهى التى تنفق على برنامج معين كحساب رواتب ومكافآت المدربين، والمعدات الخاصة بكل برنامج وتسهيلاته ،

(ب) تكاليف غير مباشرة، وهى التى تنفق في إعداد وتجهيز البرامج التدريبية بصفة

عامة والتى يصعب تحميلها على برنامج تدريبى بعينه (٥٧) .ومما تنبغى ملاحظته أن عملية تخطيط الموازنات التدريبية ووضعها لاتنال عناية كبيرة من جانب مخططى التدريب أو مسئولى المراكز التدريبية على الرغم من أهميتها الفائقة ومن بين هذه التقنيات، الميزانية المبرمجة PROGRAMME BUDGETING وتحليل الكلفة / المنفعة COST/EFFECTIVENESS ANALYSIS وتحليل الكلفة /الفاعلية

تقويم البرامج التدريبية

بالرغم من الاهتمام الظاهر بمسألة تقويم البرامج التدريبية وقياس مردودها، كضمان لتبرير استمرارها وأتخاذ قرار مناسب بشأنهاإلا أن عناية محدودة توجه لمثل هذا التقويم، كما أن هناك سوء إدراك لجدوى التقويم للتدريب وأهميته للفرد والمنظمة والمجتمع .

والتقويم يستهدف، فى التحليل الأخير، قياس فاعلية وكفاءة الخطة التدريبية ومدى تحقيقها للأهداف المقررة مع إظهار جوانب الضعف والقوة فيها، كما أنه ينشد على المستوى الإجرائى: تحقيق غرضين رئيسين أولهما تفسيرى، ويعنى بتبرير قيمة البرنامج بالنسبة لمخططى التدريب والمشرفين عليه وأيضاً بالنسبة لعملاء البرنامج التدريبى والمجتمع، ويطلق على هذا التقويم التفسيرى إسم التقويم التجميعى SUBMMATIVE EVALUATIONأما الغرض الثانى فهو تحسين اتخاذ القرار عن طريق تقديم معلومات لمديرى البرامج التدريبية تمكنهم من تحسين جودة البرنامج، وهو مايطلق عليه التقويم البنائى أو التركيبى FORMATIVE EVALUATION وكلا النوعين من التقويم يجب أن يدخلا ضمن عناصر أربعة رئيسية للبرنامج التدريبى، وهى الأهداف والتصميم والعمليات والمنتج، ويمكن تصوير هذا الإطار فى الشكل التالى:(٥٨)

	الأهداف	التصميم	العمليات	المنتج
تفسيرى (تجميعى)				
اتخاذ القرار (تركيبى)				

تأسيساً على ذلك فإن المعايير التى يتم فى ضوئها تقويم البرنامج التدريبى هى: أهداف البرنامج وتصميمه ، وعمليات التدريب ذاتها ونتائجها النهائية . وتأتى بعد هذا معايير تقويم المتدربين وهى ، رد فعل المتدربين لبرنامج التدريب والتعلم ، وسلوك المتدرب فى العمل نتائج الأداء التنظيمى أما المعيار الأول ، وهو رد الفعل فيتصل بتقييم التعلم والسلوك والنتائج من خلال استمارات استقصاء تحتوى على أسئلة عن مدى شعور الفرد بالاستفادة من البرنامج، وأى الجوانب مفيدة بالنسبه له أكثر من غيرها .و مع سهولة تطبيق هذا المعيار إلا أن صدق البيانات التى نحصل عليها تعتبر محل شك وتساؤل ، خاصة إذا علمنا أن تصور الفرد وإدراكه لأثر برنامج التدريب عليه شىء والأثر الفعلى للبرنامج على معلوماته ومهارته شىء آخر، والمعيار الثانى هو التعلم وهو يستخدم لتحديد مدى التحصيل وتعلم المتدربين عن طريق جمع المعلومات عن المعارف والحقائق والمهارات التى استطاع المتدربون اكتسابها . وينبغى عند قياس التعلم مراعاة مبادىء من أهمها ضرورة قياس التعلم على شكل نتائج كمية، أن يتبع أسلوب من شأنه أن يحقق ربط أى تعلم قبل التدريب وبعده بالبرنامج التدريبى . أما تقويم السلوك أثناء العمل ، وهو المعيار الثالث ، فيتصل بالإنجازات الحقيقية فى سلوك المتدربين من خلال قياس التغير فى السلوك وتقييم هذا التغير بعد مرور عدة شهور من انتهاء البرنامج ، ويقوم بهذا التقويم المتدرب بنفسه ورئيسه ومرؤوسوه وزملاؤه . أما المعيار الأخير وهو النتائج النهائية فيقيس عائد التدريب بالنسبة لأهداف المنظمة مباشرة من خلال مقاييس التكلفة . والربحية والغياب والشكاوى . ورغم الموضوعية الظاهرية لهذه المقاييس ، إلا أن استخدام معيار النتائج التنظيمية لقياس فاعلية التدريب يضع أعباء غير واقعية على مايمكن أن يحققه أى نشاط للتدريب . فهذه النتائج لاتتحدد ، باستمرار ، تبعا لأداء الأفراد ولكن بتدخل عوامل أخرى [٥٩]

الخلاصة :

يتعين علينا فى هذا المقام أن نشير إلى أن الإطار الذى قدمناه للتدريب . والمرتكز على كون التدريب منظومة مفتوحة متكاملة إنما يقدم لنا إمكانات مزدحمة : فهو أولاً : يستند إلى ظهير إجتماعى (البيئة المحلية على المستوى الصغير والسياق المجتمعى على المستوى الأكبر) يؤثر فيه ويتأثر به.

ثانياً : يقوم على مبدأ المشاركة بين جميع أطراف العملية التدريبية سواء فى مراحل تحديد الاحتياجات التدريبية أو إنتقاء الخبراء التعلمية أو تشخيص المشكلات والصعوبات أو تخطيط الحلول المقترحة وتقويمها ومبدأ المشاركة هنا يعتمد على تصور فحواه قدرة المتدرب الكبير على توجيه ذاته وما التدريب إلا عنصر معزز لهذا التوجيه .

ثالثاً : يؤكد فكرة الإستمرارية فى التدريب ، فالأفق الزمنى للمنظومة التدريبية ممتد إلى مالانهاية فى ظل القيود التمويلية والإقتصادية وتبعا لحجم مايتحقق من أهداف .

رابعاً : يستهدف عنصرى الكفاية والفاعلية ، الكفاية كما تتمثل فى مدى مطابقة عوائد التدريب لما استثمر من موارد وجهود فى المنظومة التدريبية ، والفاعلية كما تتجسد فى القدرة على تحقيق أهداف المنظومة ورفع مستوى خدماتها :

وبديهى أن مثل هذه الإمكانات للإطار المقترح، وغيرها إنما تدعونا لتدارسه والتفكير من حوله بعمق من أجل إعادة النظر جذريا فى نظم التدريب الحالية فى قطاع تعليم الكبار ومحو الأمية والعمل على زيادة كفاية برامجها وتحسين فاعليتها .

المراجع والتعليقات الهامشية

١- يقصد بهذا المدخل الجديد، فى معناه الواسع، كل المجهودات البحثية المنظمة التى يقوم بها فريق متكامل من العلماء من تخصصات شتى بينهم أرضية مشتركة لدراسة مشكلة مختارة ومحاولة التوصل إلى حلول لها عن طريق استخدام التخصصات العلمية القائمة ينتج عن ذلك نشأة علم أو تخصص جديد يعتبر أساساً، نظرياً وتطبيقياً، لمشكلات أخرى جديدة . فالمشكلات الحالية أصبحت من التعقيد بحيث أصبح من المستحيل التعامل معها من خلال تخصص واحد. للمزيد:

- Jean Piaget, Main Trends in Inter-Disciplinary Research, New York: Harper and Row , 1973 .

– ضياء الدين زاهر : "مستقبل أسلوب التخصصات البينية فى الدراسات الجامعية ومحدداته"، بحث قدم فى المؤتمر العربى لتطوير تعليم الفيزيقا بالجامعات، القاهرة ١٨-٢٢ ديسمبر ١٩٨٢م، فى أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، أعمال المؤتمر العربى لتطوير تعليم الفيزيقا بالجامعات (القاهرة : أكاديمية

البحث العلمى والتكنولوجيا د.ت) ،ص ص(١٧٠-١٧٣) .

٢- إيلى غنزيرغ : الإقتصاد البشرى، ترجمة عبد الكريم ناصف، دمشق . وزارة الإرشاد القومى، ١٩٨٠م ،ص ١١٢ .

٣- ولم يقتصر الأمر عند حد التلمذة المهنية، بل إن التدريب والتعليم كانا الأساس الذى اعتمد عليه التقسيم الطبقى للأفراد فى المجتمع، ولعل حضارات إسبرطة وأثينا والهند ومصر وأعمال الفلاسفة، كجمهورية أفلاطون مثلاً، خير شواهد على هذا . أنظـــر :-

- سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوى، القاهرة، عالم الكتب، ط ٥، ١٩٨١١، ص ص ٦٤،-١٠٤-١٢٤ .

- محمد عبد الفتاح ياغى، التدريب الإدارى بين النظرية والتطبيق، الرياض جامعة الملك سعود، ١٩٨٦م . ص ص ٢١-٣٠ .

٤- البنك الدولى : تقرير عن التنمية فى العالم، ١٩٨٣، ص (١٢٧) .

٥- إيلى غنزيرغ ، مرجع سابق، ص ١٢٤ .

٦- محمود قمبر ، تعليم الكبار : مفاهيم - صيغ - تجارب عربية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ص ٨٦-٨٧ .

- عبد المجيد العبد، نبع التغيير، القاهرة : مكتبة التجارة والتعاون، ١٩٧٦، ص ص ١٢٢-١٢٧.

- البنك الدولى، تقرير عن التنمية فى العالم، مرجع سابق ص ١٢٧ .

٧- ف . ج . أفانا سييف ، الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعليم، ترجمة موسى جندى، القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٦ ، ص ص ٣٢٤-٣٢٥ .

٨- جون لو : تعليم الكبار منظور عالى، مترجم، سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى،١٩٧٨، ص ١٤٥ .

9) Russell G. Davis, "Issues and Problems in the Planning of Education in Developing countries Vol-1, Cambridge, Mass: Center for studies in Education and Development Harvard University, 1980, PP. 231-246

١٠- البنك الدولى، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٧٩، مرجع سابق، ص ٦١.

١١- محمد إسماعيل الجمال، دور القوات المسلحة في الإسهام في تدبير القوى العاملة

لخطط التنمية، بحث ألقى فى ندوة التعليم الفنى والتدريب المهنى المنعقدة فى معهدبحوث البناء بالقاهرةتحت إشراف جمعية المهندسين المصرية فى الفترة من ٢٤ الى ٢٥ مارس ١٩٨٤، ص ١٢ .

١٢- إيلى غنزبرغ، مرجع سابق، ص ١٣١ .

١٣- سيد دسوقى (محرر) : الترجمة للتنمية البشرية، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٥، ص ٤٣ .

١٤- أفانا سييف ، مرجع سابق ، ص ٢٩٩ .

١٥- هذا ليس تقليلاً من جهود كثيرة بذلت وتبذل فى هذا القطاع الهام ، وما كتابات محى الدين صابر، لويس كامل مليكه، عبد الفتاح جلال، عبد الواحد يوسف، عبدالقادر يوسف، رشدى خاطر وغيرهم من الرواد إلا نماذج مشرقة فى سبيل تأصيل التدريب فى مجالات تعليم الكبار، إلا أن معظم الكتابات، إن لم يكن جلها لم تقدم تصوراً تخطيطياً متكاملاً بالمعنى العلمى

- إن الفعل يدرب TO TRAIN مشتق من كلمة فرنسية قديمة هى TRAINER وتعنى يسحب TO DRAY. وهناك العديد من التعاريف للفعل "يدرب" منها : يسحب، يغرى، ينمو بطريقة مرجوة، التحضير لأداء بواسطة تعاليم، التمرين بالممارسة .. الخ .

للمزيد أنظر :

محمد عبد الفتاح ياغى : مرجع سابق ،ص ٤ .

١٦- على نحو ما يعرفه D. KING بأنه "خلق الظروف للتعليم الفعال "أو كما فى تعريف الأمم المتحدة للتدريب بأنه" عملية تبادلية لتعليم وتعلم مجموعة من المعرفة والأساليب المتعلقة بالفعل فى : -

محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ٤-٥ .

١٧- حسن الحلبى، تدريب الموظف، بيروت، عويدات، ط-٢ ، ١٩٨٢،.ص ٢٧.

١٨- كأن يعرف بأنه "نشاط يهدف إلى توفير فرص إكساب الفرد لخبرات تزيد من قدراته على أداء عمله "أو ماشابه" .

أنظر :- أحمد صقر عاشور : إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقى (الاسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، ١٩٧٥ ،ص ٣٩٢ .

- عبد الهادى الجوهرى : علم إجتماع الإدارة : مفاهيم وقضايا ، القاهرة، دار

المعارف، ١٩٨٣م ص ص ١٧٩-١٨٠ .

١٩- على نحو ما يؤكده كارتر بأن التدريب هو زيادة فى الكفاية الإنتاجية للأفراد فى المهنة مع زيادة كفاية العمل الذى يمارسونه .

- G.V. Carter, Dictionary of Education , New York, Mc Graw - Hill Co , 1945, P : 241.

٢٠- حيث إن كوادر هذه المستويات ليست فى حاجة إلى تعليمات أو معلومات أو إرشادات تخصصية كما هو الحال فى التدريب، بل هى فى حاجة إلى تنمية دائرة معارفها، وتطوير أفكارها وإعادة صياغة سلوكها وتصرفاتها، وإمدادها بأنماط جديدة من المعرفة، وتطبيقات حديثة فى المواقف وأبعاد عملية أو تطبيقية لنظريات جديدة فى النواحى التى ترتبط بطبيعة عملها، أو مسؤولياتها تجاه المؤسسة أو المنظمة .

أنظـــــر :-

منصور أحمد منصور، المبادىء العامة فى إدارة القوى العاملة ، الكويت، وكالة المطبوعات ، ط ٣، ١٩٧٣ ص ٣٩٨ .

٢١- أحمد باشات : أسس التدريب ، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م، ص ٢٠ .

- أنظر أيضاً : سيد عبد الحميد مرسى : علم النفس والكفاية الإنتاجية، القاهرة، مكتبة وهبة ، ١٩٨١ ص ٤٣٢ .

٢٢- أنظـــــر :-

ضياء الدين زاهر : التصميم والتخطيط لمشروع كلية للدراسات العليا بجامعة عين شمس بإستخدام أسلوب برت PERT والكمبيوتر ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، ص ص ١٧-١٩ .

أنظـــــر أيضـــاً :-

محمد أحمد الغنام : تجديد الإدارة/ ضرورة إستراتيجية لتطوير النظم التربوية فى البلدان العربية ، التربية الجديدة ، العدد الثامن ص ص ١٣-٢٥ .

٢٣- أنظـــــر :-

- على محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير : مدخل علمى لفاعلية الأفراد والمنظمات، الرياض، معهد الإدارة العامة ١٩٨١، ص ص ٣٥-٣٦.

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق، ص ص ٦٣-٦٤ .

- ضياء زاهر ، التخطيط لتنمية التربية ، الإسماعيلية ، مطبعة الحرية ، ١٩٨٤م

24- G.L. Immegart and F.J. Pilecki, An Introduction to systems for the Educational Administration, Mass., Addision - Wesley Publishing Company, 1973, P. 88.

٢٥- أنظـــــــــر :-

- بديع محمود مبارك القاسم : تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمى المرحلة الإبتدائية فى العراق ، بغداد، مطبعة الأمة ، ١٩٧٥، ص ص ٨٣-٨٦ .

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ٩٩-١٠٣ .

- عبد الهادى الجوهرى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٣ .

- عاطف عبيد : إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، القاهرة و الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٧١م ، ص ٣٩٢ .

26- L. Megginson; Personnal : A behavioral Approach to Administration Homewood, Irwin, 1967 , P. 318 .

- على محمد عبد الوهاب ، طريق تحديد الاحتياجات التدريبية ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٧ .

- منصور فهمى ، إدارة القوى البشرية فى الصناعة ، إدارة الأفراد ج - ١، القاهرة ، دار النهضة العربية - طبعة خامسة، ١٩٨١ ، ص ص ١٧-١٨، ص٢٧٢

٢٧- وهناك طرق أخرى قد تستوعب فى الثالوث السابق ، ولكن يفضل البعض ذكرها كطرق منفصلة من بينها : تخطيط القوى العامة ، الإختبارات ، معدلات الإدارة والإنتاجية ، حلقات الموظفين التى توضح أوضاعهم الوظيفية ، إستشارة جهات متخصصة ، تقارير التفتيش، معدلات الشكوى والتظلمات ، معدلات الغياب ، الترقيات ، تقويم الأداء والسلوكيات نتائج التدريب السابق ..... إلخ وعلى الرغم من تعدد هذه الطرق إلا أننا نعتقد أنها مدرجة ضمن الطرق الثلاث الرئيسية التى أشير إليها .

أنظـــــــــر :-

- Daniel L. Stufflebeam et al, Conducting Educational Needs Assessments) Boston, Kluwer - Nijhoff Publishing , 1985)

- على محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير : مدخل علمى لفعالية الأفراد والمنظمات ، مرجع سابق ، ص ص ٦٧-٧٥ .

٢٨- حسين الدورى : الإعداد والتدريب الإدارى بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مطبعة العاصمة ، ١٩٧٦، ص ص ١٣٠-١٣١ .

٢٩- تقسم الأهداف عامة طبقاً لبعدين أساسيين هما الشكل والمضمون ، فمن حيث الشكل تجد أهدافاً قصيرة المدى وطويلة المدى ، كما أن هناك أهدافاً عملية وأخرى رسمية . ومن حيث المضمون هناك أهداف تربط المنظمة بالمجتمع ، كالأهداف الإقتصادية والثقافية والتقويمية والتعليمية ..... إلخ . كما أن هناك أهدافاً تتصل بحاجة المنظمة للبقاء والاستمرار كأهداف الإنتاج والفاعلية والكفاءة والكلفة والمرونة .... إلخ .

أنظر للمزيد حول هذه النقطة الدقيقة :-

- غسان قاسم داود : أسس وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية ، مجلة التنمية الإدارية ، العدد ١٢ ، أكتوبر ١٩٧٩، ص ٢٤ .

٣٠- أنظـــــــــــر :-

- زكى محمود هاشم : "تخطيط عملية تنمية المديرين - دراسة ميدانية فى الجهاز الحكومى بدولة الكويت" مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، السنة السادسة ، العدد ٢٣ ، يوليو ١٩٨٠، ص ١٨ .

- أحمد صقر عاشور، مرجع سابق ، ص ٣٩٣ .

٣١- غسان قاسم داود ، مرجع سابق ، ص ص ٢٧-٢٩ .

32- Army school of Training support ; Job Analysis for Training, United Kingdom; R.A.E.C. Center , 1977 PP. 2-7 .

٣٣- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص (٣٩٤-٣٩٥) .

٣٤- للمزيد حول هذه الأدوات أنظر :-

- على محمد عبد الوهاب : تقييم الأداء : دراسة تحليلية ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٤، خاصة الصفحات ٢٤-٣٤ .

- غسان قاسم داود : مرجع سابق ، ص ص ٣٢-٣٦ .

٣٥- للمزيد حول الأسس النظرية لهذه الأساليب وتطبيقاتها فى التدريب أنظر :-

- ضياء الدين زاهر : تخطيط برامج تدريب معلمى الكبار في الجامعات بحث مقدم

إلى الحلقة الدراسية عن دور الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين فى إعداد معلمى الكبار وتدريبهم . الرياض – جامعة الملك سعود ، البحرين، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٥م ، ص ص ١٢-١٦ .

36- Malcolm S. Knowles; The Modern Practice of Adult Education : from Pedagogy to Andragogy ,Chicago Follet Publishing Co., 1980 , PP. 26-27 .

٣٧- محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٤٧ .

38- M . S. Knowles, OP. Cit., P. 27.

٣٩- زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٧ .

٤٠- سيد عبد الحميد مرسى ، علم النفس والكفاية الإنتاجية ، مرجع سابق ، ص ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .

41- M.S. Knowles, oP. cit., P. 123 .

٤٢- لمراجعة جيدة للأدوار المتعددة للمعلم فى هذا العصر المتغير أنظر :-

Owen A. Hagen, Changing World /changing Teachers, California, Goodyear Publishing Company, Inc., 1973 .

٤٣- محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ١٦٧

٤٤- زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

45- M.S. Knowles, The Adult Learner : A Neglected Species, Houston, Texas: Gulf Publishing Co., 2 ed 1981, PP. 77-79 .

46- M.S. Knowles, The Modern Practice of Adult Education, oP. cit ., P. 240 .

٤٧- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦ .

أنظر أيضاً حول هذه المعايير وغيرها :-

على السلمى ، التدريب الإدارى ، القاهرة : المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٠، ص ص ٤٠-٤١ كما قدم فيرنر تصنيفا ذا بعدين لإختيار وسائل تدريب الكبار على أساس قدرة الاسلوب فى إحداث التعلم والتغيرات السلوكية : كولى فيرنر ، إطار نظرى لتحديد وتصنيف العمليات فى تعليم الكبار ، ترجمة محمد إسماعيل يوسف، القاهرة ، دار نهضة مصر ، ١٩٦٨، ص ص ٤٥-٥٣ .

٤٨- أنظـــــــــر :-

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٠-١٨١ .

- على محمد عبد الوهب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

٤٩- على محمد عبد الوهاب ، التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٤-١٣٥ .

٥٠- للمزيد حول هذه الطريقة بمزاياها ومثالبها أنظر :

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧-٤٨ .

-أحمد باشات ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٤-١٦٨ .

٥١- على محمد عبد الوهاب : التدريب والتطوير ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٣-١٣٤ .

٥٢- أحمد باشات ، مرجع سابق ، ص ص ١٦١- ١٦٢ .

53- Murray A. Beauchamp; Elements of Mathematical Sociology, New York, Randum House, Inc., 1970 , PP. 71-72 .

٥٤- أنظـــــــــر:-

- زكى محمود هاشم ، مرجع سابق ، ص ص (٢٩-٣٠) .

- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق .

٥٥- أنظـــــــــر :-

- محمد عبد الفتاح ياغى ، مرجع سابق ، ص ص ١٨٢-١٨٤ .

٥٦- على السلمى ، التدريب الإدارى ، مرجع سابق ، ص ٣٦ .

٥٧- على محمد عبد الوهاب ، مرجع سابق ، ص ٢٢١ .

58- Daniel Stuffebeam, "Evaluation As a Community Process", Community Education Journal, - Vol.2, March, 1975), PP. 7-12. In M.S. Knowles, The Modern practice of Adult Education , oP. cit., P. 202 .

٥٩- أنظـــــــــر:-

- Ibid, P. 202

- أحمد صقر عاشور ، مرجع سابق ، ص ص ٣٩٧-٣٩٩ .

- الأمم المتحدة ، تقييم التدريب فى مجال الإدارة العامة ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤٦-٤٩ .

نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الدكتور

سعيد أحمد سليمان

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

مقدمة

لعل من أكثر المسلمات قبولاً اليوم فى الأوساط التدريبية بعامة وفى مجال تدريب المعلمين بخاصة، المقولة التى تقرر بأن التدريب يجب أن تصمم برامجه لتقابل الحاجات التدريبية للمتدربين ، وأن أى نشاط ينبغى أن يهدف إلى تلبية تلك الحاجات وإشباعها، وأنه بقدر الدقة والموضوعية فى تحديد هذه الحاجات تكون فعالية وكفاءة البرنامج التدريبى الذى يتم تصميمه لتلبيتها .

ولذلك فإن السؤال الأهم والذى ينبغى أن يولجه أية عملية تدريبية ويقود نشاطاتها المختلفة هو "ماالحاجات التدريبية التى يجب إشباعها من خلال البرنامج التدريبى المعين ونشاطاته المختلفة ؟ " وعلى ضوء الإجابة عن هذا السؤال تتحدد أمور كثيرة تتعلق بالبرنامج التدريبى من حيث : أهدافه ومحتواه والأساليب والطرق والتقنيات اللازمة لتنفيذه وأساليب تقويمه والزمن اللازم لإنجازه ومستوى المتدربين ونوعية المدربين والخدمات الإدارية المناسبة والكلفة اللازمة إلى غير ذلك من المتطلبات اللازمة للقيام بعملية التدريب على نحو فعال .

وقد لايكون من المبالغة فى شىء القول بأن العديد من المشكلات التى تواجهها برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بصفة عامة تتركز بشكل أساسى فى عدم تحديد الحاجات التدريبية الدقيقة التى تخاطبها تلك البرامج ، ومايترتب عليه من العشوائية والإرتجال فى تحديد أهدافها ومحتواها ومن ثم أساليب تنفيذها وتقويمها وباقى المتطلبات اللازمة لضمان نجاحها الأمرالذى يترتب عليه فى معظم الأحيان انصراف المستهدفين من تلك البرامج عن فعالياتها لعدم إحساسهم بجدواها لهم ، أو يأخذونها بصورة شكلية ، ومن ثم تصبح تلك البرامج مضيعة للوقت والجهد والمال .

وبصفة عامة فإن الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وحصرها يجب أن يمثل محور الإرتكاز الذى تبنى حوله خطط وبرامج تدريبهم وإن أية نشاطات تدريبية لهم يجب أن تهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع تلك الحاجات ، وذلك من منطلق أن أى تدريب لايلبى إحتياجاتهم الفعلية ضرب من الفقد والأهدار كما أن إتخاذ القرارات المتعلقة بتدريبهم على المستوى الإدارى يجعل منهم مجرد أشخاص تابعين لايمكن أن يبدعوا أو يهيئوا سبلاً فعالة لتعلم أفضل لدى الآخرين[1] . وعلى الجانب الآخر فإن معلمى اليوم بما توافر لهم من فرص إعداد قبل الخدمة ، كذا بما اتيح لهم من فرص

للإحتكاك المهنى والإنفتاح الثقافى قد أصبحوا أكثر وعياً من أى وقت مضى بضرورة مشاركتهم فى إتخاذ القرارات التى تؤثر فى وضعهم المهنى ومستقبلهم الوظيفى ، ومن ثم تصبح مشاركتهم فى تحديد إحتياجاتهم التدريبية كمنطلق لتخطيط برامج التدريب التى تقدم لهم أثناء الخدمة أمرا على جانب كبير من الأهمية ، بل أن هناك من يدعو إلى ضرورة مشاركة الطلاب المعلمين فى طور الإعداد قبل الخدمة فى تخطيط وتدريس برنامج الإعداد الذى يقدم لهم.(٢)

ولقد أدركت الكثير من البلدان المتطورة تربوياً أهمية هذا الإتجاه فى تدريب معلميها أثناء الخدمة، ومن ثم شرعت المؤسسات التربوية والجامعات ومراكز البحث والأفراد فى تلك البلدان فى طرح وتجريب العديد من الأساليب التى يمكن الإعتماد عليها فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إنطلاقاً من حاجاتهم التدريبية ويعتبر الأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم أحد تلك الأساليب التى يمكن الإعتماد عليها فى إستقراء الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وتحديدها ، وإعتبارها المنطلق الأساسى فى تخطيط وتصميم البرامج التدريبية لهم .

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسى التالى :

ما إمكانية الإعتماد على أسلوب النظم فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم التدريبية ؟

وتتطلب الإجابة عن السؤال الرئيسى السابق الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:-

١- ماأهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ؟وماالركائز التى ينبغى أن تبنى عليها إستراتيجياته؟

٢- ماالأسس التى يستند إليها أسلوب النظم كمدخل لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم التدريبية ؟

٣- ماعناصر النموذج المقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتباره نظاماً ؟

٤- ماطبيعة العلاقات بين عناصر النموذج المقترح وبعضها وبين كل عنصر والنظام الكلى؟

٥- ماطبيعة كل عنصر من عناصر النموذج المقترح ؟ وما أهم المعايير الواجب توافرها فيه ليسترشد بها المخطط فى تصميم هيكل النموذج المقترح ؟

٦- كيف يعمل كل عنصر من العناصر فى إطار العمليات الكلية للنموذج المقترح بإعتباره نظاماً؟

٧- ماحدود دور كل من المخطط والمدرب (المنفذ) والمتدرب فى هيكلة النموذج المقترح وتقويمه ومتابعته ؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتباره وسيلة أساسية من وسائل النمو المهنى المستمر للمعلم والذى بات ضرورة ملحة تفرضها متغيرات العصر وتحدياته ، فضلاً عن كونه بعداً هاماً من أبعاد استراتيجية الكيف فى التربية والذى يعتبر المعلم النامى المتطور ركيزة أساسية فى بلوغ غاياتها .

كما تكتسب أهمية أخرى من أهمية التخطيط التعليمى لكونها تقع فى مجاله ، وذلك من منطلق أن التخطيط العلمى أصبح سمة عصرية تضمن التوجه نحو المستقبل بناء على رؤية واضحة ، تقوم على أساس التبصر الموضوعى بكافة المتغيرات الظاهرة والمحتملة ، ومن ثم بناء القرارات المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على أسس علمية من خلال المفاضلة بين بدائل واقعية وبعيداً عن الإرتجال والعشوائية .

وفى جانب ثالث ، فإن الدراسة تكتسب أهمية خاصة بإعتبارها تمثل محاولة تربوية جادة لتطبيق أسلوب النظم فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، والذى ينطلق من التركيز على المخرجات كأساس فى تصميم هيكل البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً ، بحيث يعكس تركيب أجزاء هذا الهيكل طبيعة الأهداف التى صمم البرنامج أصلاً لتحقيقها ، مما يساعد على الدراسة العلمية لمدى كفاءة البرنامج وإنتاجيته من خلال تحليل العلاقات المتبادلة بين المخرجات والمدخلات ومقارنة الأهداف التى تحققت بالفعل بالأهداف التى صمم البرنامج من أجلها ، بالإعتماد على بعض النماذج والأساليب الكمية ، وهو أمر تفتقر إليه الممارسات الحالية فى مجال تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

وأخيراً ، فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية رابعة من خلال مايمكن أن تسهم به فى تكوين قناعات لدى المهتمين بشئون المعلم ، سواء من حيث إعداده قبل الخدمة أو

تدريبه أثنائها بضرورة إعادة النظر فى هذه البرامج وتلك للخروج بها من إطار المحافظة والجمود الذى تعيش فيه ويغلف ممارستها ، بحيث يمكن دفع تلك البرامج نحو الإستحداث والإبداع ، وبما يؤدى إلى إيجادصلة قوية بين مؤسسات الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناءها وإزالة الحواجز المصطنعة بينهما ، بحيث يكمل كل منهما الآخر وإعتبار الإعداد قبل الخدمة ماهو إلا مجرد مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التى لابد وأن تستمر مع المعلم على مدار حياته المهنية ، وهذا هو مانطمح إليه .

هدف الدراسة وحدودها

فى ضوء مشكلة الدراسة كما تمت صياغتها أعلاه فإن الدراسة تستهدف الوصول إلى نموذج لنظام يمكن الإقتداء به فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم التدريبية ، تخطيطاً يتسم بالرشد والعقلانية ، وذلك فى مقابل الممارسات التقليدية المعمول بها فى تخطيط مثل تلك البرامج ومايتسم به معظمها من الأنطلاق من مقدمات غير منطقية وإفتراضات عشوائية ، الأمر الذى يترتب عليه ضعف المردود التدريبى الناتج عنها وعدم تكافؤه مع ماينفق علهيا من وقت وجهد ومال.

وعليه ، فإن مايجب الإلتفات إليه هو أن الدراسة الحالية لاتستهدف تقديم خطة أو برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ولكن كما سبق القول فإن جل إهتمامها منصب على وضع تصور لما يجب أن تكون عليه مثل تلك الخطة. ومن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال لا جتهادات أخرى وتثير تساؤلات معينة أمام باحثين أخرين، ويمثل هذا الأمر هدفاً أساسياً من أهدافها وذلك من منظور أن ذلك يسهم فى تطور العلم والمعرفة

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة كما يتضح من عنوانها على أسلوب النظم وتحليل النظم من خلال النظر إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أنه نظام متكامل له من مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

مصطلحات الدراسة

١- أسلوب النظم :- وصفت إستراتيجية تطوير التربية العربية أسلوب النظم على أنه في جوهره أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات حيثما كان الهدف في معالجتها إدراك مابين الظواهر فيها من علاقات متبادلة (٣).

وقد عرفه كل من كوريجام وكوفمان (Corrigam & Kaufman) على أنه "طريقة تحليلية تركيبية ونظامية تمكننا من التقدم نحو تحقيق الأهداف التى حددتها مهمة النظام ، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التى يتألف منها النظام كله ، وتتكامل تلك الأجزاء وفقاً لوظائفها التى تقوم بها في النظام الكلى الذى يحقق الأهداف التى تحددت للمهة " (٤) .

ويستخدم في هذه الدراسة على أنه : نمط تفكير، وأسلوب معالجة، له خطوات أو مراحل عمل هى : تعريف المشكلة وتحديدها ، تحديد الهدف أو الأهداف ، وتصميم النظام ، تحليل عناصر النظام ، التنفيذ والتقويم والمتابعة ، التغذية الراجعة وتصحيح المسارات" .

٢- تحليل النظم :- يستخدم في هذه الدراسة على أن " خطوة أو مرحلة من مراحل أسلوب النظم وخطواته ويهدف إلى تحليل عناصر النظام ، للتعرف على العوامل المؤثرة في كل منها وفهم العلاقات بينها من أجل تيسير إعادة تنظيمها والتوليف بين عملياتها وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة "

٣- الكفاية : يقصد بها في هذه الدراسة : تحقيق أكبر عائد تدريبى ممكن من البرنامج المخطط في حدود الوقت والإمكانيات والكلفة المتاحة وفق معايير الأداء المحددة .

٤- الكفاءة : يقصد بها في هذه الدراسة : تحقيق العائد التدريبى المتوقع والذى صمم البرنامج من أجله في أقصر وقت محتمل وبأقل كلفة وإمكانيات متاحة وبأعلى درجة ممكنة من الإتقان.

وبعد الإنتهاء من تحديد المشكلة وأهمية دراستها ، سوف تركز الدراسة على ثلاثة المحاور التالية :

- أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهدافه ومتطلباته .
- أسلوب النظم وتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة .
- عناصر عمليات تدريب المعلمين .

٥.٦

– أولاً : أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهدافه ومتطلباته :

ينظر للتدريب أثناء الخدمة فى الوقت الراهن على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر طاقات النمو المهنى الذاتية الموجودة لدى المعلم ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أولاً ومهارات التعليم ثانياً وذلك تحقيقاً لمبدأ النمو المستمر الذى أصبح ضرورة عصرية ملحة لمعلم اليوم تفرضها إعتبارات عدة أهمها مايلى(٥) :–

– الإنفجار المعرفى الذى يشهده عصرنا وبخاصة فى مجالات العلوم والتكنولوجيا والذى يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات فى مجال تخصصه فيتكيف لها ويكيفها لإحتياجاته المهنية بما يتناسب ومتطلبات التعلم المستمر مدى الحياة . ومن ثم فإن عدم مواكبة المعلم لهذه المستجدات يجعله غير قادر على مواجهة التحديات وغير فعال فى تنظيم تعليم الطلاب وتعلمهم ، لأنه فى مثل هذه الحالة سوف يزودهم بمعلومات ومعارف أصبحت لاغية وقتية ، ويكسبهم مهارات غير قابلة للأنتقال والتطبيق فى المستقبل المجهول الذى يواجهون .

– المكتشفات السيكولوجية الحديثة التى تتصل بشخصية الإنسان ومراحل تطوره المعرفى والعوامل المختلفة المؤثرة فى تعلمه ، وماتؤدى إليه من تغير فى الحاجات النمائية للمتعلم ، الأمر الذى يحتم على المعلم ضرورة الإطلاع عليها وتطوير أساليبه فى تنظيم التعلم بما يتلاءم وتلك المكتشفات .

– التقدم والتطور المذهلين فى طرائق وأساليب التعليم والتعلم وفى تقنياتهما يجعلان السعى للنمو المهنى المستمر إلتزاماً حيوياً لمعلم اليوم ، ليتمكن من مواكبة هذه التطورات ومواجهة التحديات المرتبطة بها . فالتعلم الذاتى وتطوير التعليم وإستخدامات الآلات وأجهزة الكمبيوتر فى التعليم والتعليم المبرمج سواء أكان على هيئة البطاقات ذات التوجيه الذاتى أو على هيئة الرزم التعليمية والحقائب أوالمجمعات وإستخدام التليفزيون والراديو والأقمار الصناعية كلها تجعل النمو المهنى المستمر للمعلم أمراً حيوياً ملحاً .

– الحاجة إلى وجود متعلمين قادرين على التعلم ومواصلة التعليم مدى الحياة ويتطلب ذلك أن يكون المعلم نفسه متطوراً ومتجدداً بصورة مستمرة ، وذلك إستناداً إلى أن فاقد الشىء لايعطيه ، ومن ثم فإن المعلم المتطور المتجدد يعزز قيمة المدرسة ويطور نظرة المجتمع إليها ، لأنه بأساليبه وتقنياته المتطورة يسهم فى إستعادة ثقة المجتمع بالمدرسة وذلك من خلال تجسير الهوة بين ماتعلمه المدرسة وبين متطلبات العصر

وقدرة المتعلمين على مواجهة تحدياته ، فالنمو المهنى من هذه الزاوية يعد ضرورة إجتماعية وقومية كذلك .

وخلاصة القول هنا ، أن هذه الإعتبارات تجعل إعداد ماقبل الخدمة مهما طالت مدته وحسنت نوعيته لايستطيع أن يغنى المعلم عن التدريب أثناء الخدمة وإستمرارية هذا التدريب بإعتباره أحد أهم ركائز النمو المهنى المستمر ، فضلاً عن كونه مقوماً هاماً من مقومات التربية المتجددة وبعداً أساسياً من أبعاد إستراتيجية الكيف فى التربية والتى تستند إلى وجود معلم متجدد متطور دائب السعى لتنمية ثقافته الأكاديمية وتطوير ذاته المهنية ، معلماً متعلماً لايتوقف عند حد بالنسبة لتطوير قدراته وإمكاناته وتوظيفها جميعاً بإلتزام وإخلاص فى توفير النمو المتكامل السوى لطلابه .

وإذا كنا ننظر للتدريب أثناء الخدمة بإعتباره مدخلاً هاماً لتحقيق النمو المهنى المستمر للمعلم وتطوير قدراته وكفاياته الأكاديمة والمهنية . فإن ذلك يتطلب أن تلازمه إستراتيجيات تدريبية أكثر تأهيلاً تتسم بالمرونة الكافية ، تقوم على الركائز التالية :-

١- تلبية الحاجات التدريبية المتمايزة للمعلمين أثناء الخدمة : ويتم ذلك من خلال إنفتاح برامج التدريب على أهداف متشعبة تتجاوب مع هذه الحاجات المتنوعة، ومع الأدوار المتغيرة لمعلم اليوم . فإلى جانب التدريب من أجل التأهيل الأساسى والإستكمالى والإنعاشى العام، يجب أن تنظم برامج تدريبية خاصة لتلبية الحاجات المتمايزة للفئات المختلفة من المعلمين ، كما يجب أن تنظم برامج من نوع آخر تتصف بالتخصص وتستهدف التركيز على تنمية كفايات المعلمين المرتبطة بأدوار محددة فى إطار التربية المستديمة (٦) ، ومن الأمثلة على ذلك البرامج الموجهة نحو تنمية قدرة المعلم على :(٧)

- البحث والتجريب والإستفادة من نتائج البحوث التى يجريها الآخرون وتطبيقاتها فى تحسين وتطوير العملية التعليمية فى أساليبها وشكلها ومضامينها .
- التعامل مع المكتشفات التربوية والعلمية والسيكولوجية المستجدة وحسن إستخدامها وتوظيفها فى رفع كفاية العملية التعليمية وزيادة فعاليتها .
- إقامة وتنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية بينه وبين جميع العناصر البشرية التى يتعامل معها على مختلف المستويات ، أى العلاقات مع الطلاب والزملاء والرؤساء وأفراد وجماعات المجتمع المحلى .
- تنظيم الأعمال المختلفة للطلاب سواء أكانت مدرسية أم منزلية ، تعليمية أم

مساندة لها، وتبنى أنظمة فعالة فى إدارتها وتنسيقها وتوجيهها نحو تحقيق النمو المتكامل السوى لهم .

- بناء وتطوير صحائف التقويم الذاتى وإستخدامها كوسيط تدريبى يساعده على تقويم ممارساته التربوية بطريقة ذاتية والكشف عن نقاط الضعف التى يعانى منها وإقتراح سبل علاجها

- تفريد وانسنة عملية التعليم Individualizing and Humanizing the learning Proces والبحث عن القدرات الإبداعية لدى المتعلمين ، والتى بات من شبه المؤكد أنها ليست مقصورة على فريق دون آخر ، بالنظر لكونها تتألف من عدد من المهارات والمواهب التى يمكن أن تعبر عن نفسها إذا ماهيأ المعلم أمامها ظروفاً وجدانية وتشويقية مناسبة .

- المهارات الخاصة بتخطيط وتنفيذ برامج التعليم الأساسى للكبار وتقويمها، وتلك المتعلقة بتنمية الجوانب الوجدانية لدى الصغار والكبار على السواء ، وتنمية قابلياتهم للتعلم الذاتى المستقل .

وبصفة عامة ، فإن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من هذا المنظور تفرض علينا إعادة النظر فى جدوى الأسلوب المتبع حالياً فى تخطيطها وفى تحديد أهدافها بناء على رغبات الإداريين والقادة التربويين ، الأمر الذى تتضاءل معه فرص الإبداع والإستحداث لعدم تلبيتها لحاجات المتدربين .

٢- التخطيط الدقيق للبرامج التدريبية : ويقودنا البعد السابق المتعلق بضرورة تلبية الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة إلى ضرورة التخطيط الدقيق للبرامج التدريبية التى يمكن من خلالها تلبية تلك الحاجات ، ولقد بات من الأمور المسلم بها فى وقتنا الراهن ، إعتبار التدريب جزءا من عملية متكاملة تسير بموجب تخطيط مسبق يرتبط بعملية تنمية القوى البشرية ، وعلى هذا لابد من التخطيط للتدريب على المدى القريب والبعيد ، فيدرب على المدى القريب جماعات المعلمين ناقصى التأهيل بأساليب متعددة بعد حصر لكفاياتهم ومستويات إعدادهم ، وفى الوقت ذاته تخطط وتنفذ برامج تدريبية على أساس إنتقائى بغية إكساب فئات معينة من المعلمين فى تخصصات معينة كفايات جديدة فى إطار إستراتيجيات التحديث التربوى أو لتبنى إتجاهات جديدة فى طرائق التدريس أو إستخدام التكنولوجيا التعليمية أو غيرها من المجالات.(٨) ومن الضرورى أن يرتكز التخطيط على المدى البعيد على

إستراتيجيات ثلاث: إستراتيجية التدريب المستمر، وإستراتيجية البحوث، وإستراتيجية التدريب حسب الأولويات(٩).

والتدريب المستمر أو المستديم عبارة عن وسيلة لإعادة بناء وتجديد وتطوير خبرات ومهارات وكفاءات المعلمين ، فى ضوء مايستجد من فكر تربوى جديد وطرائق وتقنيات جديدة وإستحداثات ، ويستهدف هذا النوع من التدريب كل المعلمين، أما التدريب حسب الأولويات ، فيمكن التخطيط له ليعمل جنباً إلى جنب مع التدريب المستمر ولكنه فى البداية لايطبق على كل معلم وإنما يتناول ميادين محددة فى ضوء الحاجة إلى معلمين لديهم دراية خاصة فى هذه الميادين مثل الرياضيات الحديثة ، وإدارة وإستخدام بعض التقنيات الجديدة ومعالجة تعلم التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة من الموهبين والمعوقين ، وتدريس العلوم ، وبعض مشكلات البيئة ، وتدريس اللغات ، أو لتطبيق منهج جديد ، أو كتاب مدرسى جديد فى مادة تخصصية معينة .. إلخ . وقد يشمل أيضاً تدريب فئات المعلمين التى تتصدى لتعليم الكبار أو التى تعمل فى التعليم غير النظامى فى مختلف صوره وأشكاله . وفى مجال إستراتيجية البحوث ، فالمطلوب أن تشتمل على مقوم أساسى هو التدريب الذى يبدأ بما يشبه التلمذة للمعلمين فى المعاهد والكليات القائمة لمدة عام أو عامين ، ثم يوفدون للدراسة والتخصص فى المعاهد والكليات الخاصة بذلك فى الداخل أو الخارج. وتعتبر هذه الإستراتيجية إنتقائية حيث يختار فريق التلمذة من بين المعلمين الذين اظهروا كفاية متميزة فى مهارات التدريس وتأليف الكتب المدرسية أو فى مجال الدراسات والإستحداثات التربوية الأولية

أيا ماكان الأمر فإنه لدى التخطيط لبرامج التدريب يجب أن تراعى المبادىء والأسس التالية :-

- إجراء دراسة مسحية شاملة للمنطقة المراد إجراء التدريب فيها لمعرفة ظروف كل معلم ومستواه وحاجاته التدريبية .
- ضرورة أن يشتمل برنامج التدريب على أنماط كثيرة من الفرص التى تحقق نمو الخبرة المهنية لكل معلم .
- ينبغى أن تعد البرامج وتنفذ ثم تقيم بصورة تعاونية مع مراعاة الإستمرار فى هذه العملية .
- من الضرورى عمل كل ما من شأنه جعل المشاركة فى هذه البرامج تتم على نحو

تعاونى وليس عن طريق القسر والإكراه .

- من المهم إعداد كوادر كفوءة من المدربين الذين تسند إليهم مهمة تخطيط هذه البرامج وتنفيذها وتقويمها . وإستناداً إلى القناعة بأن الإعداد قبل الخدمة ينبغى أن ينظر إليه على أنه مجرد مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة النمو التى لابد وأن تستمر مع المعلم على مدار حياته المهنية ، فإنه لابد من النظر إلى التدريب أثناء الخدمة فى جانب من جوانبه على أنه يهدف إلى إصلاح أى خلل فى برامج وإستراتيجيات الأعداد قبل الخدمة ، وهنا فلابد من أن يكون التخطيط للتدريب أثناء الخدمة على المدى البعيد إستكمالاً الإعداد ماقبل الخدمة بحيث يأتى سلسلة متلاحقة من التدريب الإستحداثى، ويأخذ عدة أشكال فى مواقع العمل ، وضمن مقرارات وأنشطة مختلفة خارج المدرسة ، حتى ولو أقتضى الأمر أن ينقطع المعلمون جزئياً أو كلياً عن عملهم إذ يستبدلون بآخرين إلى حين الإنتهاء من مهماتهم التدريبية .

٣- تبنى مفهوم واسع للتدريب وصيغ متعددة لفعالياته : ذلك أن النظر لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من مدخل النمو المهنى المستمر وبإعتباره وسيلة أساسية لضبط وتوجيه وحفز طاقات النمو المهنى الذاتية الموجودة لدى المعلم ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم والتعليم ، يتطلب تبنى مفهوم واسع للتدريب أثناء الخدمة ، يضم أى برنامج منظم ومخطط يمكن المعلم من إكتساب كفاية أو أكثر من الكفايات المهنية ، أو ليحقق مزيداً من الضبط أو النمو فى تلك الكفايات ، بغض النظر عن مدة هذا البرنامج وصيغة تنظيمه ، وبغض النظر عن وجود المدرب أو غيابه(١٠) .

ويتصل بهذا المفهوم الواسع ، الحاجة إلى ضرورة تبنى صيغ متعددة للتدريب المباشر وغير المباشر وتجريب صيغ مستحدثة مع تركيز خاص على تلك التى تتصف بالتوجه نحو العمل ، وبتوظيف أساليب فعالة فى التدرب عن بعد ، كالدورات المصغرة (Mini - Courses) والدورات الشطائرية (Sandwich - Courses) والمنحى التكاملى متعدد الوسائط (Multie - Media Approach)(١١)

ولعل من أهم الأمورالتى ينبغى الإلتفات إليها فى هذا الصدد ، هو تشجيع المعلمين على تبادل الزيارات والخبرات بين بعضهم البعض ، والسعى للأفادة من الخدمات الإشرافية المختلفة التى ينظمها وينفذها الموجهون والمشرفون ، وحضور الإجتماعات المهنية والمؤتمرات والندوات التربوية ، والتدرب على إستخدام أدوات

التقويم الذاتى المختلفة وتوظيفها ذاتياً فى مجال النمو المهنى[١٢] .

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة إيجادصلة قوية بين مؤسسات الإعداد وبرامج التدريب أثناء الخدمة بحيث يكمل كل منهما الآخر ، وإزالة الحواجز المصطنعة بين هذه وتلك بما يتيح الفرصة والحرية أمام المعلمين للعودة إلى هذه المؤسسات متى شاؤا حينما تسمح لهم الظروف بذلك ، فلا يصبح العامل الزمنى معوقاً لطموحاتهم ورغبتهم فى مزيد من التحصيل والتدريب المنظم ، على أن تؤخذ خبرتهم المستمدة من الحياة العملية بعين الإعتبار . ولعل هذا الأمر يتطلب بداية تكوين قناعة لدى جميع المهتمين بشئون المعلم ، سواء من حيث إعداده قبل الخدمة أو تدريبه أثناءها ، وتكوين قناعة لدى المعلمين أنفسهم بأهمية إيجاد هذه الصلة وضرورتها ، وقد لايخفى على أحد أهمية وخطورة الدور الذى يمكن أن تلعبه برامج التدريب المخططة فى التأثير فى مؤسسات الإعداد فتنأى عن المحافظة والجمود اللذين تعيش فيهما ويغلفا ممارستها ، بحيث تدفعها تلك البرامج إلى الإستحداث والإبداع .

٤- الأخذ بنظام فعال للحوافز لتشجيع المعلمين على الإقدام على فرص التدريب : ففى ظل الجمود الفكرى والعقم المهارى الذى أصاب معظم معلمينا ، وإنطلاقاً من متطلبات إستراتيجيات التعليم المستمر والنمو المهنى للمعلم ، فمن الضرورى توظيف نظام فعال للحوافز لتشجيع المعلمين على الإنتفاع من فرص التدريب التى تتاح لهم، بالمشاركة الإيجابية فى البرامج التدريبية التى تنظم لهم ، والإستفادة من المواد المعدة لأغراض التدريب المفرد فى ممارسة التعلم الموجه ذاتياً ، والمبادرة الذاتية للتطور القائم على البحث والتجريب والإبتكار . ومن ثم فبالإضافة إلى الحوافز التقليدية من علاوات مالية وترقيات فى الوظائف ، فإن الحوافز التالية يمكن أن تساعد على تحقيق هذا الهدف[١٣] :-

- إتاحة الفرص الكافية أمام المعلمين للتعبير عن حاجاتهم التدريبية ، وتوجيه برامج تدريبهم لتلبيتها وإشراكهم فى تخطيط تلك البرامج .
- إعادة النظر فى نظام الإشراف الفنى التربوى بأهدافه وممارساته بما يؤدى إلى فتح قنوات الإتصال بين المعلمين والمشرفين الفنيين على أساس من الثقة المتبادلة ، وبحيث تصبح تقارير المشرف الفنى رافداً موضوعياً يمد مخططى البرامج التدريبية بالحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين ليقيموا عليها خططهم .
- الإستفادة من معطيات التكنولوجيا الحديثة فى مجال تدريب المعلمين بما يؤدى

إلى تحررهم من القيود الزمانية والمكانية التى تعوق حضورهم البرامج التدريبية، وإتاحة الفرص أمامهم للأختيار بين أنشطة تدريبية بديلة ضمن البرنامج الواحد .

- التطوير الكيفى لبرامج التدريب ، وموادة التعليمية ، وأنشطته الرئيسية ، وأساليبه التقويمية ، بحيث يستمتع المعلمون بجهودهم التعليمية فى إطار تلك البرامج ويلمسون عائدها فى تطوير ممارساتهم وحل مشكلاتهم المهنية .
- تشجيع المعلمين على البحث والتجريب والإبتكار من خلال تهيئة الظروف الملائمة التى تمكنهم من ذلك والإعتراف بدور المعلم فى أى إستحداث يصل إليه وفتح المجال أمامه لتجريبه على نطاق ضيق ثم تعميمه بعد ذلك .

وبصفة عامة ، فلابد من التفكير فى نظام وظيفى وفعال لتشجيع المعلمين على المبادرة للتدريب ولطلب المزيد منه والإستمرار بدوافع ذاتية تؤكد حرص المعلم على الإلتزام بإخلاقيات مهنته وعمل كل ما من شأنه الإرتقاء بها .

ثانياً : أسلوب النظم وتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة :

كان للتقدم الملموس الذى شهده عالمنا المعاصر فى مجالات العلوم التربوية والنفسية والبيولوجية ، وزيادة الوعى بأهمية التربية وبروز دورها فى تحقيق تقدم المجتمعات ونموها وماترتب عليه من مطالبتها بمسئوليات وأعباء جديدة ، آثاراً بالغة فى ضعف القناعة بقدرة المعلمين المؤدين بالأساليب التقليدية على أداء الأدوار الحديثة المطلوبة منهم ، مما أدى إلى بروز كثير من المفاهيم والأساليب الحديثة فى مجال إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها ، بإعتبارها منطلقات فى تخطيط برامج الإعداد والتدريب ، ولعل من أهم تلك الأساليب ، أسلوب النظم . ويعتمد هذا الأسلوب على تحليل العمل من أجل تيسير إعادة تنظيمه وتركيب أجزائه والتوليف بين عملياته ، وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة ، وذلك من منطلق أن السيطرة على أية عملية يتطلب الإلمام الدقيق ببنيتها والعوامل المؤثرة فى عناصرها وفهم العلاقات التبادلية والعضوية بين تلك العناصر ، الأمر الذى يساعد على التبصر الموضوعى بالحلول البديلة ونتائج كل منها على سير النظام، وفى إجراء التعديلات اللازمة عندما تدعو الحاجة وذلك من خلال التقويم التكوينى أو البنائى المستمر (Formative) لنتائج كل خطوة من خطوات عمل النظام[١٤] . وهكذا يمكن القول بأن إستخدام أسلوب النظم فى تخطيط البرامج

التعليمية بصفة عامة وبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بصفة خاصة يتيح الفرصة للتعامل مع العمليات المعقدة من خلال نظرة كلية متبصرة بعناصر النظام من أجل ضبط تلك العمليات والسيطرة عليها وتقويم نتائجها وآثارها فى ضوء الأهداف المخططة(١٥) .

ويتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمى أو تدريبى ، على أنه يشكل نظاماً متكاملاً ، له عناصره ، ومكوناته ، وعلاقاته وعملياته التى تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل هذا النظام . ويتألف النظام المتكامل عامة وفق هذا الأسلوب من العناصر التالية :

١- المدخلات Input : ذلك أن مفهوم النظام القائم على التفاعل يعنى أن هذا التفاعل لابد له من وجود موارد تشكل المادة الأساسية اللازمة لهذا التفاعل ، ويمكن تسمية هذه المادة بالمدخلات كما يمكن إعتبار هذه المدخلات نقطة بداية العملية النظمية ، ويمكن تصنيف مدخلات أى نظام ضمن الأطرا الرئيسية الأربعة التالية:

أ- مدخلات أو موارد إجتماعية وتضم مدخلات ذات طابع :

- مادى
- معنوى
- نظامى (أو تشريعى)

ب- مدخلات أو موارد إنسانية

ج- مدخلات أو موارد تنظيمية

د- مدخلات أو موارد تكنولوجية

وتشكل هذه الأطر الأبعاد الأساسية المتكاملة التى تحدد تشكيل النظام وتؤثر فى سير حركته نحو تحقيق أهدافه المرسومة فى إطار النظام الكلى .(١٦)

٢- أجهزة التحويل أو ما أصطلح على تسميته بالعمليات : إن كون هذه التفاعلات مستمرة ، فإن ذلك لايعنى أنها تلقائية على إطلاقها ، حيث تبرز قوى تحاول ضبط هذه التفاعلات وتوجيهها وتحديد مساراتها عن طريق فهم المتغيرات التى تحكم هذه المسارات .(١٧) وهذه القوى يمكن تسميتها "أجهزة التحويل" أى الأجهزة أو القوى التى تقوم بتحويل هذه المدخلات من خلال توجيه مسارات تفاعلها لتتجسد فى النهاية على شكل سلوك معين ، ولتصدر على هيئة مخرجات "Outputs" . (١٨)

ويمكن تصوير عملية التحليل بآلة تقوم بإستقبال المادة الخام التى هى بمثابة مدخلات لها وإستيعابها وتحويلها فى إطار عملياتها إلى مادة مصنعة هى بمثابة

مخرجات لها ويشار عادة إلى عملية التحويل هذه"بالصندوق الأسود" (Black Box) لأنها تمثل المتغير المجهول الذى ينبغى إستكشافه فى النظام بأكمله ، وذلك بالمقارنة بمعرفة الأجزاء الأخرى التابعة والأصيلة فى النظام ، ويتطلب ذلك بالطبع إعتماد العديد من الأدوات الفنية والتحليلية المتاحة ، والتى يمكن إستنباطها للخروج بنتائج تمكننا من توجيه مسارات هذه العملية التحويلية الوجهة الصحيحة التى تحقق الأهداف المرسومة لهذا النظام ، بحيث تأتى مخرجاته محققة أو متوافقة مع هذه الأهداف المرسومة ، وقابلة للتعامل فى إطار بيئة هذا النظام .

٣- المخرجات : وهى تلك المتغيرات التى تتأثر بالنظام ، وهى نواتج عمليات التحويل المختلفة التى تحدث فى داخل النظام والتى تقوم بها أدواته المختلفة لمعالجة المدخلات الطارئة عليه فى إطار المتغيرات البيئية والذاتية وفقاً للأهداف المرسومة للنظام . وهذا يفترض أن تفاعل المخرجات يجب أن يسير أساساً وفق قنوات تحقق هذه الأهداف التى هى أساس أو مبرر وجود هذا النظام ، الأمر الذى يعنى ضرورة عدم فصل هذه المخرجات عن موضوعها وعن أهدافها .

ويحكم تفاعل المخرجات العديد من المبادىء التى تمثل مسار تحليل هذا التفاعل، والتى تتمحور حول ضرورة إستتباع إنبثاق المخرجات بعمليات لاحقة متتالية تمثل جزءاً جوهرياً من التفاعل وهى :[١٩]

أ- عملية تنفيذ هذه المخرجات ، ومايترتب على ذلك من نتائج نهائية ، تمثل فى الواقع أهم المؤشرات على فعالية النظام ، وقد اصطلح على تسمية نتائج التنفيذ بالمخرجات النهائية المتحصلة Outcomes أو العوائد .

ب- عملية المتابعة والتقويم المستمرين ، وذلك كأساس لضبط العملية النظمية المتكاملة .

ج- تجميع وتخزين التجربة ، حتى تصبح أساساً لعمليات التنبؤ المستقبلية .

ومن ثم فإن هذه المبادىء التى تحكم مسار تحليل تفاعل المخرجات تتمثل فيما يلى:

- مبدأ عدم فصل المخرجات عن أهدافها ، بمعنى أن يسير التفاعل وفق الأهداف المرسومة .
- مبدأ عدم فصل المخرجات عن المدخلات ، بمعنى أن هذه المخرجات هى بمثابة المادة المصنعة من المدخلات
- مبدأ فعالّية المخرجات ، بمعنى أن إنسياب هذه المخرجات نحو أهدافها يعطى

آثارها المطلوبة التى هى أساس إنبثاقها وإخراجها .

- مبدأ إستمرارية التفاعل ، بمعنى أن إصدار المخرجات لايمثل نهاية العملية النظمية أو التفاعل النظمى، فناهيك عن العلميات اللاحقة التى تم استعراضها أعلاه، هناك عمليات أخرى تقوم على أساس التفاعل النظمى للمخرجات وهى عملية التغذية الراجعة "Feed Back" التى يمارسها النظام المعنى والنظام الأكبر للتحقق من نتائج هذه المخرجات .

وهذا كله يجعل من التأكيد على التفاعل النظمى للمخرجات جزءاً أساسياً ومهماً فى دراسة النظام بحيث تشكل هذه المخرجات نظاماً فرعياً تتفاعل عناصره فى إطار النظام وتنسحب على عملياته نفس صفات وخصائص العملية والتفاعل النظميين .

٤- التغذية الراجعة : إن الأثر الذى تحدثه هذه العوائد التى يعود ريعها على النظم الأخرى ، كما يعود ريعها على النظام الذى انتجها ، هو الذى يحدد فعالية النظام ، وتحليل فعالية النظام بمعنى تفاعل هذا الأثر فى إطار النظام الأكبر يسمى بالتغذية الراجعة ، كما اصطلح على تسميته بالتغذية المرتدة أو الأرتداد العكسى ، والأفضل من سياق التحليل إستخدام إصطلاح التغذية الراجعة ، ذلك أنه يتجاوز مسألة توازن النظام إلى العمل على تصحيح مساراته ، على أساس توجيه ومتابعة وتقويم المدخلات ومعالجتها أولاً بأول ، إضافة إلى تقويم عمليات المخرجات سواء كان ذلك من قبل النظام نفسه أو من قبل النظام الأكبر .[٢٠]

وهنا تجدر الإشارة إلى مايلى[٢١]:

- أن عمليات التغذية الراجعة يمكن أن تكون داخلية ، بمعنى مدى قدرة النظام الذاتية على إخراج العوائد المطلوبة بالكفاية والكفاءة اللازمتين ، وخارجية تتمثل بقدرته على التحكم فى العوامل البيئية المحيطة لزيادة هذه العوائد .
- أن هذه العمليات التى يمارسها النظام لقياس تأثير عوائده على النظم الأخرى بهدف تصحيح مساراته ، تقوم على أساس عدة معايير ، تتركز معظمها حول نسبة المنتج إلى المستثمر من الموارد الإجتماعية والإنسانية والتنظيمية والتكنولوجية ، (أى نسبة المخرجات إلى المدخلات)
- أن لكل نظام فرعى فى إطار النظام المركب (الذى يتشكل من مجموعة نظم فرعية) تغذيته الراجعة ، التى تصحح مساراته للمحافظة على بقائه وإستمرارية تكيفه، بيد أن عملية التغذية الراجعة على مستوى النظام ككل والتى تمارسها

أجهزته التحويلية أساساً أو النظم الأخرى المحورية فى إطار النظام الأكبر ، تختلف ، على أساس أن الكل ليس مجموع أجزائه ، بمعنى أن التغذية الراجعة للنظام ككل ليست مجموعة عمليات التغذية الراجعة التى تمارسها النظم الفرعية فى إطار النظام لأن هذه العمليات الكلية تتجه نحو النظام الأكبر .

ولتوضيح هذه الفكر أكثر ، فإن عمليات التغذية الراجعة هذه، التى تتم داخل كل نظام فرعى فى إطار النظام المركب، هى عبارة عن عمليات رقابية، وتستخدم لغة النظم مفهوم (التحكم الذاتى أو التلقائى أو السيبرنطيقا (Cybernetics)للدلالة على هذه الوظيفة الرقابية التى يمارسها كل نظام فرعى على نفسه والتى تشكل عمليات التغذية الراجعة جزءاً منها .(٢٢)

٥- بيئة النظام: للنظام بيئة تحيط به وتكون خارج حدوده وتشمل كل مايؤثر على النظام وكل مايتأثر به (٢٣) وتسهم بيئة النظام فى إكسابه طابع الديناميكية والحركة المستمرة ، وتجعل من الصعب تحديد حدود النظام ، فضلاً عن كونها تساعد فى جعل النظام فى حالة توازن ، ويتم هذا فى النظام المفتوح ، أما فى النظام المغلق فيعزل نفسه عن البيئة المحيطة به وتأثيراتها .(٢٤)

وهذا يعنى بدوره قابلية النظام للتكيف بحيث يتكون النظام أو يتشكل وفقاً لإحتياجات البيئة التى تشكل إطاراً لنظام أوسع ، وهذا يمثل فى الحقيقة المدخل الأساسى للتفاعلات النظمية . وحينما ينعزل النظام عن البيئة المحيطة ويتوقف عن التعامل معها ، فإنه يتحول من نظام مفتوح إلى نظام مغلق ، وتمثل المرحلة الأخيرة مرحلة فناء للنظام .(٢٥)

وهكذا ، ومن خلال ماتقدم يمكن أن نتبين مجموعة الخصائص التالية للنظام (٢٦)

أ- كل نظام فى الكون هو عنصر فى نظام أم أكبر منه (Supra System) ويشكل كل عنصر منه نظاماً فرعياً . فالتربية نظام وهى أحد عناصر نظام الثقافة الذى يمكن إعتباره نظاماً أم ، وتتكون التربية كنظام من عدد من العناصر وكل عنصر هو نظام فرعى مثل نظام تطوير المناهج ونظام التعليم ونظام التقويم ونظام إعداد المعلمين ونظام تدريبهم وغيرها .

ب- تتصف الأنظمة الأم أو الأنظمة المركبة بالهرمية (Hierarchy) وهى النسق الذى يضم النظم الفرعية التى تتكون منها .

ج- يتصف النظام بالمرونة (Flexibility) والقابلية للمراجعة والتعديل ، بمعنى أنه

يمكن تخفيف المعوقات التى تقف فى وجه تحقيق الهدف أو الأهداف، ويمكن حساب البدائل وأخذها بعين الإعتبار فى ضوء الأهداف والمعوقات ، كما تعنى المرونة قدرة النظام على إستيراد الطاقة أو تعويضها . والمرونة كذلك تعنى قدرة النظام على إعادة التشكل فى ضوء المستجدات التى تطرأ على بيئته والتى قد يكون هو أحد مسبباتها .

د- تصاب النظم المغلقة بما يمكن أن نسميه الفناء أو الإضمحلال ، ويحدث ذلك عندما تنعدم المدخلات أو تضعف إلى درجة كبيرة ، وعندما تكون عناصر النظام أو الشروط المحيطة به فى فوضى قصوى كذا عندما يحدث نقص كبير فى المعلومات الضرورية اللازمة لتحريك النظام وإستمراره .

هـ- يظل النظام المفتوح فى حالة توازن ، ويقصد بحالة التوازن هذه ، عدم وجود تناقضات بين عناصر النظام ووظائفها وعلاقاتها ، ثم تكيف النظام مع بيئته . حيث تتميز النظم المفتوحة بوجود بعض الأجزاء الداخلية فيها تختص بإستشعار الإختلال فى التوازن وتحذير النظام كله لكى يتخذ من الإجراءات مايضمن تجنب هذا الأختلال قبل حدوثه ، أو إستعادة التوازن مرة أخرى إذا وقع الاختلال فعلاً .

و- تحافظ الأنظمة المفتوحة على توازنها من خلال عمليات التغذية الراجعة بعكس النظم المغلقة التى تتجاهلها ، وتعود التغذية الراجعة إلى المخرجات فى النظام لترى إلى أى مدى تحققت فى ضوء المدخلات .

ز- يحتاج كل نظام إلى إدارة ، وتشتمل إدارة النظام على تخطيطه وضبطه ومراقبته ، ويقصد بالتخطيط ، تحديد أهداف النظام ، ووظيفة كل عنصر ، والعلاقات التبادلية بين العناصر ، وبيئة النظام وحدوده ، ويقصد بضبط النظام ومراقبته إختبار ومتابعة تنفيذ خطته ، ومراجعة التنفيذ بين الحين والآخر ، وبين مرحلة وأخرى وذلك فى ضوء تحقيق الأهداف والشروط .

ح- العلاقات التى تتم بين عناصر النظام ومكوناته لاتقوم على أساس من العشوائية . بل أنها تخضع لقوانين منطقية أو رياضية ، ويمكن أن تستقرأ وتحدد فى ضوء تكوين النظام الداخلى ، ونوعية مدخلاته ومخرجاته .

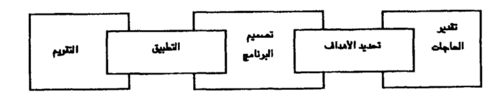
تدريب المعلمين أثناء الخدمة كنظام :

يشير الأد ب الخاص بتدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى نموذج معين يستخدم عادة فى هذا الإتجاه ويتألف هذا النموذج التقليدى من المراحل التالية :

- تقدير الحاجات التدريبية .
- تحديد الأهداف .
- التطبيق .
- التقويم

ويوضح النموذج التالى هذا المفهوم الخاص بالنموذج التقليدى للتدريب

شكل رقم (١) يبين النموذج التقليدى للتدريب



غير أن هذه الطريقة من التفكير فى التدريب تقود إلى النتائج التالية :

١- يتم تقدير الحاجات التدريبية والبيانات المتعلقة بها فى زمن يسبق عملية التدريب الحقيقية .

٢- تتم صياغة الأهداف بطريقة عامة وغير قابلة للقياس ولايكون لها إرتباط وثيق بالحاجات الحقيقية للمتدربين .

٣- يأتى تصميم البرنامج التدريبى وتطبيقه ، بعيداً عن الحاجات الحقيقية للتدريب وعن ظروف الحياة العملية التى تواجه المتدربين .

وهكذا ، فإن هذه الطريقة فى التدريب وتخطيط برامجه تقوم على إعتبار هذه المراحل الخمسة منفصلة وأن كل منها مستقل عن الأخرى . ومن ثم فإن ذلك يؤثر تأثيراً كبيراً على الدافعية لدى المعلمين المستهدفين من تلك البرامج ويقلل من تحمسهم

لها ومشاركتهم فى فعالياتها المختلفة ، وبصفة عامة فإن هذه الفكرة أو هذا الأنموذج التدريبى يؤدى إلى جهود تدريبية تتسم بالعمومية وعدم الدقة ومن ثم عدم قدرتها على تلبية الإحتياجات التدريبية للمعلمين .

ومن ثم ، فإن إستيعاب فلسفة النظم فى مجال تخطيط وتنفيذ برامج تدريب المعلمين أصبح ضرورة ملحة ، إذ أن ذلك من شأنه أن يساعد على بلورة نظرة تكاملية لأبعاد عملية التدريب بإعتبارها نظاماً مفتوحاً يتكون من مجموعة الأنشطة الإنسانية المستمرة والمتنوعة والمتناسقة والتى تهدف إلى إستخدام الموارد البشرية والمادية والفكرية فيه ، مما يؤدى إلى إكتساب المعلمين المتدربين سلوكاً جديداً مرغوباً فيه، هم فى حاجة إليه أو تعديل سلوك لديهم بما يساعدهم على القيام بالمهام المناطة بهم فى الوضع الحالى أو تلك التى ستلقى على عاتقهم مستقبلاً بكفاية وفعالية .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن النظر إلى عملية تدريب المعلمين على أنها نظام بالمعنى الذى تقدم تنهض على مجموعة الأسس والخصائص التالية .(٢٧)

١- يرتبط البرنامج التدريبى بالتربية الموجهة نحو الهدف أكثر من إرتباطه بالتربية الموجهة نحو المضمون وذلك على إعتبار أن أسلوب النظم ينطلق أساساً للتركيز على مخرجات النظام كأساس فى تصميم هيكل البرنامج التدريبى ، بحيث يعكس تركيب أجزاء هذا الهيكل طبيعة الهدف الذى صمم البرنامج أصلاً لتحقيقه

٢- يعتبر نظام البرنامج التدريبى من نوع النظم الإحتمالية (Probabilistic Systems) وهى النظم التى تتعامل مع الكائنات الحية وأنواع السلوك الإنسانى ، والتى يصعب فيها تحديد العناصر والعلاقات بينها فى الزمان والمكان والشروط بشكل نهائى وقطعى كما هو الحال فى نوع النظم الحتمية Determistic Systems التى تتعامل مع الأشياء غير الحية . فنظام البرنامج التدريبى متحرك مستمر حيث يسعى دائماً إلى إشباع حاجات وتحقيق أهداف تتسم بالتغير والتجدد، وبهذه الصفة فإن هذا النظام يتطلب جهوداً لإبقائه محققاً للأهداف ، وذلك بتعديل أنشطته بين حين وآخر ، وتقليل الأخطاء فيه، والبحث عن الحلول الصحيحة ، والإفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة .

٣- تكون العلاقة بين نظام البرنامج التدريبى والبيئة المحيطة به متغيرة ، بحيث تأخذ هذه العلاقة أشكالاً عدة فى المراحل المختلفة ، فالمرحلة الأولى يعتمد فيها البرنامج على البيئة المحيطة به إعتماداً مطلقاً ، حيث يقبل البرنامج كل أشكال الرقابة

الخارجية المفروضة عليه، والمرحلة الثانية هى مرحلة الإستقلال السلبى ، حيث يخفض النظام من درجة إعتماده على البيئة المحيطة به ، ويدعم إمكانياته الذاتية ، والمرحلة الثالثة هى مرحلة الإعتماد المشروط حيث يكتشف النظام صعوبة المعارضة والمقاومة المستمرتين للبيئة المحيطة والآثار السلبية لمحاولته للإنعزال والإستقلال عنها والمرحلة الرابعة هى مرحلة التفاعل والإعتماد المتبادل ، حيث يصل النظام إلى درجة كافية من النضج والتوازن الذاتى يسمح له بإقامة علاقات إيجابية مع عناصر البيئة تتصف بالإعتماد المتبادل حيث يتأثر النظام بالبيئة ويعتمد عليها كما أنه يعيد صياغة ذاته لتلبية مطالبها المتجددة .

٤- أن العنصر الإنسانى فى نظام البرنامج التدريبى هو الأهم ، ولاقيمة للإمكانات المادية ، مالم يوجد الإنسان (مدرباً ومتدرباً) القادر على إستخدامها والإفادة منها لتحقيق الأهداف المرغوبة ، أو بمعنى آخر مالم يوجه سلوك الإنسان بشكل يصبح فيه معاوناً للنظام فى تحقيق أهدافه وليس متناقضاً معها أو محايداً لها .

٥- تهدف مهمة كل من المخطط والمدرب إزاء المتدربين إلى تأكيد أنماط السلوك المعاون وتدعيمه ، وإستقطاب السلوك المحايد وجعله متعاوناً أو حماية حيادة لئلا يصبح سلبياً ، وأخيراً محاولة تعديل السلوك المناقض وتحويله إلى إيجابى أو حيادى على الأقل .

٦- للنظام التدريبى مكونات وعناصر ولكل عنصر منها وظيفته ودوره الخاص به ولكنها تتفاعل جميعها وتتكامل فى عملها لتسهم وتشارك فى تحقيق الأهداف المشتركة للنظام ككل ، ومن خلال عمل هذه العناصر يجرى تنظيم التفاعل بين المدرب والمتدربين والبيئة لتحقيق الأهداف المنتظرة وللمحافظة على إستمرارية النظام وتوازنه وهذه العناصر هى :[٢٨]

أ- الحاجات التدريبية المتوقع إشباعها .

ب- الأهداف التدريبية المنشودة .

ج- المتطلبات القبلية الأساسية لتحقيق الأهداف التدريبية .

د- القدرات المدخلية للمتدربين المستهدفين .

هـ- المحتوى التدريبى .

و- المواد التعليمية والنشاطات التدريبية (العناصر الممكنة) .

ز- إستراتيجيات التعليم والتدريب .

ح- إجراءات التقويم ووسائله .

ط- الوقت اللازم للتدريب .

ى- مكان التدريب وموقعه .

ك- الكلفة .

ل - التنفيذ والمتابعة وتقويم المخرجات .

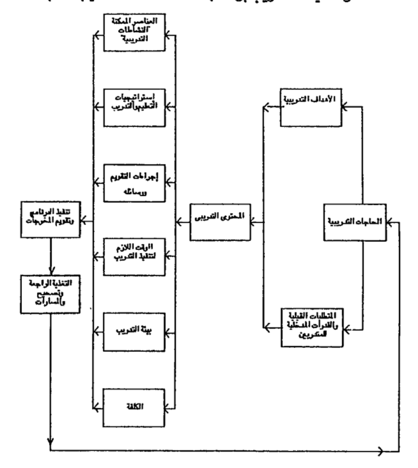
م- التغذية الراجعة وتصحيح مسارات النظام .

ثالثاً : عناصر عمليات تدريب المعلمين أثناء الخدمة

الشكل التالى يبين تلك العناصر ويوضح العلاقات التبادلية والتكاملية بينها.

شكل رقم (٢)

عناصر عمليات التدريب بوصفها نظاماً متكاملاً كما يتبناه الباحث



١- الحاجات التدريبية :

أ- طبيعتها وأهميتها :

تستخدم الحاجة على أنها إصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث ومجموعات الأهداف والملحات والحوافز والرغبات الشديدة والأمنيات والمبتغيات . وتوجد - الحاجة- لدى شخص ما بإعتبارها حالة توتر أو عدم إتزان تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة ، أى بإعتبارها قوة تحركه لعبور الفجوة بين وضع هو فيه ووضع آخر يبتغيه[٢٩] ومن ثم يمكننا تعريف الحاجة التدريبية للمعلم أثناء الخدمة على أنها الفرق أو الفجوة بين مايمتلكه من معارف ومهارات وإتجاهات وبين ماينبغى أن تكون عليه معارفه ومهاراته وإتجاهاته والتى تسبب له شعوراً بالتوتر وعدم الإتزان بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التدريبية التى تمكنه من تحريك الوضع الذى هو فيه إلى الوضع الذى يجب أن يكون عليه أو الذى يبتغيه، وذلك على أساس النظر إلى أى تدريب يقدم له على أنه يهدف إلى تمكينه من إحداث التغييرات المناسبة فى المعارف والمهارات والإتجاهات التى لديه لتعديل أو تطوير سلوكه التعليمي أو تزويده بمعارف ومهارات وإتجاهات جديدة تكسبه سلوكاً جديداً يمكنه من الوصول إلى درجة عالية من الكفاءة فى أدائه أو القضاء على نواحى القصور أو العجز فى هذا الآداء و بالتالى زيادة فعاليته فى العمل فيشعر بالإرتياح ويضع حداً لما لديه من توتر وعدم إتزان يؤثر على أدائه .[٣٠] وعليه فالحاجة التدريبية هى بمثابة عتبة فارقة تفصل بين نوعين من السلوك التعليمي للمعلم سلوك يتوافر لديه فى الوضع الراهن وآخر ينبغى أن يتمكن منه ليطور آدائه فى الإتجاه المرغوب ، ولذا فإن من أهم المعايير لوصف شىء ما بأنه حاجة تدريبية للمعلم أثناء الخدمة ، أن يكون هذا الشىء غير متوافر لديه إطلاقاً أو غير متوافر لديه بالقدر المطلوب الأمر الذى ينعكس على درجة إجادته للمهام التعليمية المناطة به فى الوقت الراهن أو تلك التى عليه الإضطلاع بها فى المستقبل [٣١]

وبهذا المفهوم يمكن القول بأن تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة يكتسب أهميته من أهمية التخطيط التربوى بصفة عامة وتخطيط برامج تدريب المعلمين بصفة خاصة ، بإعتبار التخطيط آداة أساسية يمكن بواسطتها التحكم فى المستقبل وضبطه ومن ثم توجيهه نحو غايات ومرامى يرجى الوصول إليها وذلك من خلال إتخاذ قرارات سليمة تبنى على أساس تقديرات دقيقة للوضع القائم ، والنتائج المحتملة

والمتوقعة من وراء تحريكه نحو الوضع المأمول [٣٢] . ومن ثم يمكن رصد مجموعة من الفوائد لتحديدالحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة والتى من أبرزها :-

- تخطيط البرامج التدريبية تخطيطاً يتسم بالعقلانية ، ويبتعد عن الإرتجال والعشوائية، وذلك من منطلق أن التحديد الدقيق للحاجات يُمكن كل من المخطط وصانع القرار من الإختيار الرشيد للحاجات التدريبية التى تتطلب أسبقية فى التدريب عن غيرها ، وبالتالى المضى قدماً نحو تحديدالوسائل الملائمة لتلبية تلك الحاجات والمفاضلة بين البدائل المتاحة والممكنة من تلك الوسائل .
- يساعد التحديد الدقيق للحاجات التدريبية فى التعرف على نقطة البدء فى التدريب أو مايمكن أن نسميه بنقطة الإنطلاق وذلك على إعتبار أن الحاجات التدريبية للمعلمين تمثل الفرق أو الفجوة بين مالديهم من كفايات وبين ماينبغى أن تكون عليه كفاياتهم بعد التدريب ، ومن ثم فإن التحديد الدقيق لتلك الحاجات يتضمن قياساً للسلوك أو الأداء الحالى للمستهدفين من خلال الإستعانة بأدوات وإجراءات معينة تساعد فى تحديد مايمتلكونه من كفايات وإعتبارها الأساس الذى يبنى عليه البرنامج التدريبى، ونقطة الإنطلاق التى تبدأ منها فعاليات التدريب[٣٣]
- ولما كانت الحاجات التدريبية للمعلمين متباينة ، فإن التحديد الدقيق لتلك الحاجات ومايتضمنه من قياسات قبلية سوف يساعد فى الكشف عن المستويات الحقيقية للمعلمين المستهدفين ، الأمر الذى يسهل عملية تصنيفهم فى مجموعات متجانسة فى ضوء نتائج تلك القياسات ، ومن ثم تصميم البرنامج التدريبى الملائم لكل مجموعة ، وغنى عن البيان أن من بين أسباب ضعف برامج التدريب الحالية ، ضعف تصنيف المعلمين المراد تدريبهم أثناء الخدمة .[٣٤]
- يساعد التحديد الدقيق للحاجات التدريبية فى حصر العوامل والمعوقات التى يمكن أن تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التدريبية المبتغاة ، ومن ثم عمل حساب تلك المعوقات أثناء التخطيط حتى لايتم الإصطدام بها عند التنفيذ . ذلك أن عملية تحديد الحاجات التدريبية تتضمن جمع معلومات وبيانات معينة بطرق وأساليب مختلفة من شأنها أن تكشف عن المعوقات البيئية والإجتماعية والإدارية والمالية وغيرها من المعوقات البشرية والمادية ، ومن ثم فإن التعرف على تلك المعوقات عند بناء خطة التدريب سوف يساعد المخطط فى إختيار البديل الأفضل لإحراز الأهداف المرجوة. [٣٥]

- تشتق أهداف البرنامج التدريبي من الحاجات التدريبية بعد تحديدها ، وتعتبر الأهداف بمثابة دليل البرنامج الذى يرسم خطواته ويوجه أنشطته ، كما تستخدم بعد ذلك كمعايير نقاس فى ضوئها كفاية البرنامج ، وماحققته الجهود التدريبية من نتائج فى مجال تلبية تلك الحاجات . ومن ثم فإن التحديد الدقيق للحاجات التدريبية وترجمتها فى صورة أهداف محددة وقابلة للقياس يساعد فى تصميم أدوات موضوعية يمكن من خلال الإستعانة بها الحكم على مدى نجاح البرنامج التدريبى ، والتعرف على المشكلات التى ظهرت أثناء التنفيذ وكيف يمكن تلافيها فى المستقبل.[٣٦]
- وبالإضافة إلى ماسبق ، فإن تحديد الحاجات التدريبية للمستهدفين من أى برنامج تدريبى وإتاحة الفرص الحقيقية لهم للتعبير عن تلك الحاجات والمشاركة فى تحديدها يمثل أحد أهم الضمانات لإقبالهم على فعاليات التدريب وأنشطته واستمرارهم فيها عن رغبة ورضى ، وهو أمر تفتقر إليه برامج التدريب التقليدية التى تفرض على المعلمين ، أو التى تقرر عليهم فى غيبتهم .

وهكذا فلعل ماتقدم يوضح طبيعة الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، والفوائد العديدة التى يمكن أن تترتب على دقة تحديدها ، الأمر الذى يمكن معه القول بأن أى برنامج تدريبى لن يقود إلى نتائج تدريبية إيجابية مالم يكن لدينا تصورات موضوعية عن الحاجات التدريبية التى يجب إشباعها والمهمات التى ينبغى إنجازها من خلاله .

ب- أساليب جمع المعلومات عن الحاجات التدريبية وتحديدها :

قد لايكون من المبالغة فى شىء القول بأن توفر المعلومات والبيانات عن الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من أبرز أولويات تخطيط برامج التدريب ، وبدونهما يكون العمل مبتوراً وقليل الجدوى ، ذلك أنه بات من المتعارف عليه أن توفر المعلومات والبيانات الدقيقة والصادقة والكافية والمتجددة عن الحاجات التدريبية يساعد على[٣٧]:

١- ترشيد القرارات بتحديد الحاجات التدريبية وترتيبها وفق درجة أهميتها .

٢- معرفة الكفايات الجديدة المطلوب إكتسابها وتلك التى تحتاج إلى تعزيز وتطوير ومن ثم تحديد أهداف التدريب بدقة .

٣- تحديد نوع التدريب المطلوب ومستواه ، ومن يحتاج إليه ، والمستوى المراد بلوغه

٤- رسم سياسات التدريب وتصميم برامجه وإختيار أنسب البدائل للتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقويم .

٥- جمع التغذية الراجعة التى يمكن أن تسهم فى المزيد من التحسين والتطوير لتلك البرامج .

٦- التنبؤ بالحاجات التدريبية المستقبلة سواء تلك التى لم يتناولها البرنامج التدريبى الحالى أو تلك التى يحتمل ظهورها مستقبلاً .

وبصفة عامة ، فإن المعلومات والبيانات عن الحاجات التدريبية أصبحت اليوم تحتل أهمية خاصة عند تحديد تلك الحاجات ، الأمر الذى يتوجب معه ضرورة أن تتم عملية جمع هذه المعلومات والبيانات وفق منهجية علمية دقيقة ، وأن تستخدم فيها طرق وأساليب متنوعة ومناسبة ، وأن يقوم بهذه العملية متخصصون يمتلكون الكفايات العلمية والفنية والخبرة الكافية التى تؤهلهم لجمع معلومات دقيقة وموضوعية .

وثمة عدد من الطرق والأساليب التى يمكن الإعتماد عليها فى جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن الحاجات التدريبية وتحديدها ، ولعل أهم تلك الطرق والأساليب مايلى :

* أسلوب المقابلة : [٣٨] ويعتمد هذا الأسلوب على المواجهة بين من يتولى مهمة جمع المعلومات عن الحاجات التدريبية وبين المعلمين المراد تدريبهم بهدف التعرف على حاجاتهم التدريبية ومن مزايا هذا الأسلوب :

- أنه يمكن جامع المعلومات من التعرف على شعور المتدربين ويعينه على إستقراء المشكلات التى يعانون منها وأسبابها والحقائق المتعلقة بها وآرائهم لحلها .
- أنه يعطى الفرصة الكافية للمتدربين لإبداء آرائهم وعرض مقترحاتهم والتعبير عن حاجاتهم فى حرية تامة .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه إذا أريد أن تكون المعلومات التى يتم جمعها عن طريق المقابلة موضوعية ومعبرة عن الحاجات التدريبية للمعلمين تعبيراً صادقاً فإن ذلك يتطلب :

- إتاحة جو من الثقة والطمأنينة أمام المعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية ودون تحفظ .
- أن يستمع القائم على المقابلة لآراء المعلمين كاملة ولايستنتج الإجابات .
- أن تكون أسئلة المقابلة محددة وواضحة ودقيقة وتلبى أهداف المقابلة .

- ألا يملى القائم على المقابلة آراءه على المعلمين والإنحياز لبعض الآراء دون بعضها الآخر .
- ألا يعتمد على الذاكرة فى جمع المعلومات ولكن لابد من أن يسجل جميع الآراء والأفكار والمشكلات التى يتم طرحها بدقة وأمانة وبلغتهم الخاصة .
- التحليل الدقيق لآراء من تمت مقابلتهم وإستقراء حاجاتهم التدريبية من بينها .
- إعادة عرض نتائج تحليل المعلومات التى تم جمعها على المعلمين الذين تمت مقابلتهم والمتعلقة بحاجاتهم التدريبية وتزويدهم بواقع حاجاتهم وأولوياتها .

وعلى أية حال ، فإنه على الرغم من المزايا الطيبة التى تتحقق من أسلوب المقابلة إلا أن لهذا الأسلوب بعض العيوب ، لعل أهمها مايلى :

- أنه يتطلب وقتاً طويلاً سواء فى عمليات المقابلة أو تحليل نتائجها أو إعادة عرض تلك النتائج على من تمت مقابلتهم .
- أنه لايمكن تطبيقه إلا على عدد محدود من المعلمين ، ومن ثم لايمكن تعميم نتائجه بسهولة .
- أنه قد يؤدى إلى إحساس بعض المعلمين من الذين تجرى معهم المقابلة بالحرج وأنهم فى مأزق يتوقف عليه مستقبلهم الوظيفى ، ومن ثم تأتى إجاباتهم غير معبرة بصدق عن حاجاتهم ولذا فإن النتائج التى يتم التوصل إليها يصبح مشكوكاً فى قيمتها ولايمكن الإعتماد عليها .

* الإستبانة : (٣٩) وهى عبارة عن إستمارة يتم تضمينها عدداً من الأسئلة تهدف إلى الكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين ، ومن الأمور التى يجب مراعاتها عند تصميم الإستبانة مايلى :

- أن تكون الأسئلة التى تشتمل عليها واضحة ومحددة لالبس ولاغموض فيها ولاترهق المعلم فى الإجابة عليها .
- أن تصاغ الأسئلة بلغة المتحدث حتى تعطى إيحاء بالثقة لمن يقوم بالإجابة عليها .
- أن تكون الإجابات المطلوبة على هيئة علامات أو إشارات يقوم المستجيب بوضعها فى المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها .
- أن ترتبط الأسئلة بالأهداف التى وضعت الإستبانة من أجلها .
- أن ترافقها مذكرة يوضح فيها الهدف من المعلومات التى يتم جمعها بواسطتها وأن الدقة فى إجابات الأسئلة ستعود فائدتها بالدرجة الأولى على المعلم ، مع إعطاء

الضمانات بعدم إفشاء سرية المعلومات التى سيتم جمعها وعدم إستخدامها إلا لصالح المعلم .

ولعل من أبرز مزايا الإستبانة مايلى :

- أنها يمكن أن تصل إلى أكبر عدد من المعلمين فى أقصر وقت .
- أنها قليلة التكاليف قياساً إلى غيرها من الأساليب .
- إذا روعيت الدقة والموضوعية فى بنائها ، فإنه يمكن جمع بيانات مركزة وواضحة ودقيقة عن طريقها .
- يمكن تكميم البيانات والمعلومات التى يمكن جمعها عن طريق الإستبانة مما يسهل إستعمالها .

ومن أبرز عيوب الإستبانة :

- أنها لاتعطى للمستجيب الفرصة الكاملة للتعبير الحر عن آرائه .
- أنها لاتساعد على الكشف عن الإجابات غير المتوقعة التى يمكن أن يدلى بها المستجيب خاصة إذا كانت جميع أسئلتها مغلقة .
- لاتساعد فى الكشف عن أسباب المشكلات والحلول الممكنة إلا فى حدود ضيقة .

* الإختبارات :[٤٠] تعتبر الإختبارات من الأساليب الهامة التى يمكن الإعتماد عليها فى تحديد الحاجات التدريبية وذلك فى ضوء ماتكشفه من أوجه قصور لدى من تجرى لهم ، خاصة إذا توافرت لديهم الضمانات الكافية بعدم إستخدام نتائجها فى أى غرض غير الهدف الذى حدد لها . ومن الأمور التى يجب مراعاتها عند بناء وإستخدام الإختبارات فى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة مايلى :

- أن تتناول الجوانب التى يمكن علاجها عن طريق التدريب .
- أن يتم تقنينها لضمان الثقة فى النتائج التى يمكن الحصول عليها بواسطتها .
- أن توجه للكشف عن المشكلات التى يعانى منها المعلمون وأسبابها .
- توفير الضمانات الكافية للمعلميين بعدم إستخدام نتائج الإختبارات إلا لتحديد حاجاتهم التدريبية .
- ضرورة تضمينها مايكشف عن الحاجات التدريبية المستقبلية أى يتم بناؤها بدلالة الكفايات التى ينبغى أن تكون متوافرة لدى المعلم ليتمكن من أداء المهام المناطة به حالياً وتلك التى ستناط به مستقبلاً وفق معايير الأداء المحددة .

- توخى الدقة والموضوعية فى عمليات تصحيحها وتفسيرها .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن إستخدام الإختبارات فى جمع المعلومات عن الحاجات التدريبية للمعلمين وتحديدها له حسنات وعيوب ، أما الحسنات فهى :

- تعتبر بمثابة إستقصاء موجه لتحديد مواطن الضعف التى يعانى منها المعلمون وأسبابها .
- يمكن فى ضوء نتائجها تصنيف المعلمين فى ضوء حاجاتهم التدريبية إلى مجموعات متجانسة، ومن ثم تحديد نوع التدريب المناسب لكل مجموعة ، والنقطة التى يمكن البدء منها فى عمليات تدريب كل منها
- أنها تزود المعلمين أنفسهم بتغذية راجعة عن قدراتهم وحاجاتهم التدريبية مما قد يساعد فى تطوير معرفة الذات وتقديرها لديهم ، ومن ثم دفعهم لممارسة التدريب الذاتى .
- تساعد فى تحديد أهداف البرنامج التدريبى الذى نسعى لتخطيطه ، وفى تصنيف محتواه التدريبى وإستراتيجياته التدريبية . فضلاً عن تحديد موقع التدريب وكلفته والتقدير المبدئى للوقت اللازم لتنفيذه .
- تساعد فى ترتيب الحاجات التدريبية حسب الأولوية .
- تعتبر نتائجها سهلة التسجيل والمقارنة ومن ثم الإستخدام .

فى حين تتمثل أهم مساوئها فيما يلى :-

- أنها قد تكشف عن الحاجات المعرفية للمعلمين دون حاجاتهم الأدائية والوجدانية .
- تحتاج فى بنائها وتحليلها إلى متخصصين قد لايتوافرون بالقدر المناسب فى جميع الأحيان .
- إنها مكلفة خاصة فى ظل مايشهده عصرنا من إنفجار معرفى وتقدم ملموس فى طرائق التعليم والتعلم وتقنياتهما ، ومايترتب عليه من عدم القدرة على إستخدام بعض الإختبارات التى تثبت صلاحيتها فى ظروف ومواقف معينة لظروف ومواقف أخرى .

* تحليل مشكلات العمل أو الأداء : (٤١) يستخدم هذا الأسلوب لجمع المعلومات والبيانات عن الحاجات التدريبية عندما تظهر مشكلات تعطل العمل أو تعوق الأداء أو تقلل من كفاياتهما، ويتم ذلك من خلال تحليل تلك المشكلات وتقصى أسبابها،

وهنا يمكن إتباع الإجراءات التالية :

أ – تتبع خطوات العمل الذى نتجت فيه المشكلة ، والتعرف على المراحل التى تظهر فيها .

ب – تحديد المشكلة وحصرها ، ووصف طبيعتها ومظاهرها ، وجمع الأدلة والشواهد على وجودها ، والآثار المترتبة عليها .

ج – عرض المشكلة على الأفراد المعنيين ، ودراسة آرائهم فى أسبابها ، وكيفية علاجها ومناقشتهم فى تحديد الإجراءات اللازمة لحلها .

د – تصنيف أسباب المشكلة والعوامل المسهمة فيها إلى :

- عوامل فردية .
- عوامل جماعية
- عوامل بيئية.
- عوامل تنظيمية .
- عوامل تكنولوجية .
- عوامل مادية .
- عوامل معنوية .

هـ – إستخلاص العوامل المسهمة فى وجود المشكلة والتى يمكن التغلب عليها عن طريق التدريب ، وترتيبها حسب الأهمية ودرجة إسهام كل منها فى وجود المشكلة .

و – ترجمة الأسباب والعوامل المسهمة فى وجود المشكلة والتى يمكن علاجها عن طريق التدريب ، إلى حاجات تدريبية .

ز – إعادة عرض الحاجات التدريبية على المعلمين ومناقشتهم فى مدى كفايتها لعلاج المشكلة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذا الأسلوب يستنفذ وقتاً طويلاً ، ويحتاج إلى تكاليف كبيرة ، إلا أنه يعتبر أسلوباً جديداً للتعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين وآرائهم حولها ، وهو يعطى نفس النتائج التى يعطيها أسلوب المقابلة فضلاً عن الدور الذى يلعبه فى تحقيق درجات عالية من التفاهم بين المدربين والمتدربين كما يساعد على زيادة دافعية المعلمين وإقبالهم على البرامج التدريبية من منطلق أن تلك البرامج تدور حول مشكلاتهم وتخاطب حاجاتهم الحقيقية .

* ملاحظة وتحليل الآداء :[٤٢] يعتبر أسلوب تحليل ومراجعة أداء المعلمين لمهام وواجبات وظائفهم من أنسب الأساليب التى يمكن عن طريقها جمع المعلومات والبيانات عن حاجاتهم التدريبية أثناء الخدمة . وعند إستخدام هذا الأسلوب يجب إتباع الخطوات التالية :-

أ - تصميم مقياس لقياس آداء المعلمين فى المجالات المختلفة التى يمارسون فيها مهامهم التعليمية ، إعتماداً على الأدوار المتوقعة من المعلم فى كل مجال ، ومهام كل دور ، على أن يراعى فيه مايلى :-

- أن يشتمل على الكفايات الأساسية التى يجب أن يمتلكها المعلم ليتمكن من أداء المهام المتوقعة منه بكفاية وفعالية .
- أن توجه كل فقرة من فقرات المقياس لقياس كفاية واحدة فقط .
- أن تصاغ الفقرات بلغة الكفايات وعلى شكل سلوك يمكن ملاحظته وقياسه .
- أن يتدرج المقياس ، بحيث يمكن ترجمة درجة تمكن المعلم من أداء كل كفاية إلى صورة رقمية
- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة على المقياس لضبطه وتقنينه قبل إستخدامه.

ب - ملاحظة آداء المعلمين المستهدفين فى مواقف تعليمية طبيعية ، وتحديد درجة تمكنهم من الكفايات المختلفة ، وذلك بإستخدام المقياس .

ج - تحليل نتائج الملاحظة بهدف :

- ترجمتها إلى صورة كمية تعبر عن درجة تمكن المعلمين من كل كفاية
- تحديد الكفايات التى يعانون من ضعف فيها والتى يمكن تقويتها عن طريق التدريب
- تصنيف الكفايات التى يعانون من ضعف فيها وتجميعها فى مجالات متجانسة [مجال التخطيط للتعليم ، مجال تنفيذ التعليم ، مجال تقويم التعليم ... إلخ]
- ترتيب الكفايات التى يعانون من ضعف فيها حسب درجة أهميتها ومدى ضعفهم فيها .
- ترجمة تلك الكفايات إلى حاجات تدريبية .
- تصنيف المعلمين إلى مجموعات متجانسة فى ضوء الحاجات التدريبية لكل مجموعة .

ويمتاز هذا الأسلوب بتوجهه مباشرة لملاحظة الآداء الفعلى وقياسه وتحليله ، ومن

ثم فهو يزودنا بمؤشرات تكاد تكون كافية عن المهام التى لم تنجز وأسباب عدم إنجازها ، ومن ثم الكشف عن المعوقات التى قد يكون للتدريب أثر فعال فى علاجها ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يعتبر أسلوباً فعالاً فى تقديم معلومات دقيقة عن أدوار المعلم وواجباته الوظيفية ، وأنواع التدريب التى يحتاج إليها قبل الخدمة وأثنائها ، ومن ثم فقد يساعد فى إعادة النظر فى برامج الإعداد قبل الخدمة بصورة دورية . إلا أنه يستنفذ وقتاً طويلاً ويصعب على من لم يتدرب على أساليب ملاحظة وتحليل أداء المعلمين أن يقوم به بالإضافة إلى أنه قد يؤدى إلى أن كثيراً من المعلمين الذين تتم ملاحظتهم قد لايؤدون وفقاً لطبيعتهم لإحساسهم بأنهم يلاحظون من قبل آخرين مما قد يربكهم ومن ثم تصبح النتائج التى يمكن الوصول إليها غير معبرة عن حاجاتهم التدريبية تعبيراً حقيقياً ولعل من أهم حسنات هذا الأسلوب أنه يساعد على تصنيف المعلمين فى مجموعات متجانسة ، وفى تحديد نقطة البدء فى التدريب لكل مجموعة .

ولعل ماينبغى الإلتفات إليه فى هذا الصدد ، هو أن إستخدام هذا الأسلوب يحتاج إلى قدرة خاصة فى تحديد طبيعة الأحتياج التدريبى ، أهو تعليم نظرى أم تدريب عملى أم الجانبين معاً ؟

* تحليل تقارير الموجهين : [٤٢] ومن الممكن أن تلعب تقارير الموجهين دوراً حيوياً فى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، خاصة إذا توافرت فيها عوامل الدقة والموضوعية والبعد عن السطحية والعموميات ، حيث يمكن من خلال تحليل هذه التقارير التعرف على نقاط الضعف التى يعانى منها المعلمون والتى يمكن علاجها بالتدريب . ومن أبرز مزايا هذا الأسلوب أنه يظهر مشاكل الآداء بوضوح ويقدم معلومات واضحة لمسئولى التدريب ، بالإضافة إلى مايمكن أن يسهم به فى عرض مقترحات جيدة لعلاج نقاط الضعف وأنواع التدريب اللازمة . إلا أن مايؤخذ على هذا الأسلوب هو أن تقارير الموجهين عادة تأخذ الصيغة الإنشائية وتميل إلى المدح أو القدح دون أن توضح الأساس الذى استندت عليه فيما تذهب إليه ، كما أن معظم هذه التقارير غالباً ماتضع أيدينا على المشكلات لكنها لاتحاول الكشف عن أسبابها أو العوامل التى تقف وراءها ، ومن ثم فإن الإعتماد على هذه التقارير بصورتها الراهنة قد يؤدى إلى نتائج لاتعبر عن الواقع بشكل موضوعى ، ولكن يمكن التغلب على هذه العيوب إذا تم تقنين أدوات موضوعية يعتمد عليها الموجهون فى كتابة

تقاريرهم عن المعلمين بحيث تكون معبرة عن الواقع ، وتسعى إلى تشخيصه .

أيا ماكان الأمر ، فإنه عند تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، فلابد من الإستعانة بأكثر من أسلوب من الأساليب التى سبق ذكرها لجمع المعلومات والبيانات عن هذه الحاجات ، وكلما تعددت الأساليب كلما ساعد ذلك فى الوصول إلى قرارات رشيدة عن الحاجات التدريبية وفى التخطيط الجيد لأشباعها، ومهما كان الأسلوب المستخدم فإن ثمة بعض المعايير الواجب توافرها فيه ، ولعل أهم تلك المعايير مايلى[٤٤] :

١- الموضوعية : ويقصد بها هنا أن يكون الأسلوب الذى يتم الإعتماد عليه من الضبط والإحكام بحيث يؤدى إلى عدم إفساد المعلومات والبيانات التى يتم جمعها عن طريق طبعها بالآراء الذاتية والأنطباعات الشخصية لمن يتولى جمعها .

٢- الصدق : ويقصد به أن يؤدى الأسلوب المستخدم إلى جمع معلومات وبيانات صادقة ومعبرة عن الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين .

٣- الثبات : ويقصد به أن المعلومات التى يتم جمعها بواسطة فرد معين فى زمن معين بإستخدام هذا الأسلوب تتفق مع المعلومات التى يتم جمعها فى زمن آخر بإستخدام ذات الأسلوب .

٤- العملية : بمعنى أن تكون الأدوات والإجراءات التى يتم الإستعانة بها فى جمع المعلومات سهلة الإستخدام والإدراك والفهم ، وتمكن من تحليل تلك المعلومات بدقة وموضوعية ، كما يجب أن تكون متاحة وغير مكلفة .

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة إعادة توزيع نتائج تحليل المعلومات التى يتم جمعها على المعلمين الذين تم جمعها منهم والمتعلقة بحاجاتهم التدريبية ، وأن نعلمهم بواقع حاجاتهم وأولوياتها ، وأن نتلقى منهم أى آراء أو أفكار بشأن مازودناهم به من معلومات ، وأن نأخذها بعين الإعتبار فى الخطوات التالية ، إذ أن ذلك من شأنه أن يزيد دافعيتهم وإقبالهم على أية برامج تدريبية تنفذ لهم ، والشكل التالى يوضح مراحل عملية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة .

شكل رقم (٣)

مراحل عملية تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة

١- حدد المشكلات التعليمية أو التغيرات التربوية التي ادخلت على العمل أو تلك المزمع إدخالها

٢- حدد مجموعات المعلمين ذات العلاقة بتلك المشكلات أو التغيرات التربوية

٣- حدد الكفايات المطلوب توافرها في هؤلاء المعلمين والتي يمكن من خلال إمتلاكهم لها التغلب على تلك المشكلات أو القيام بأدوارهم المستجدة التي تفرضها التغيرات التي ادخلت أو تلك المزمع إدخالها

٤- صنف تلك الكفايات في مجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية .

٥- وصف بدقة المعلومات الضرورية بجماعات المعلمين الذين حددتهم والكفايات التي وصفتها .

٦- قرر متي وكيف سيتم الحصول على المعلومات التي وصفتها .

٧- اختر الأسلوب المناسب / الأساليب المناسبة لجمع المعلومات وحدد الأدوات المناسبة .

٨- صمم الأدوات غير المتوافرة والتي ستعتمد عليها . وقم بعمليات ضبطها وتقنينها .

٩- قم بجمع المعلومات بإستخدام الأدوات التي اخترتها ، ثم حللها وسجل النتائج .

١٠- حدد الكفايات التي تنقص مجموعات المعلمين أو تلك التي بحاجة إلى تطوير ، وهي تمثل الفجوة بين ماينبغي أن يمتلكونه من كفايات ومايتوافر لديهم منها ، وذلك من خلال مقارنة النتائج التي توصلت إليها في الخطوة السابقة مع الكفايات التي حددتها في الخطوة الثالثة .

١١- حدد الحاجات التدريبية لمجموعات المعلمين ، في ضوء الكفايات التي تنقصهم أو تلك التي بحاجة إلى تطوير ثم رتبها في صورة أولويات في ضوء درجة الأهمية وإمكانية الإشباع عن طريق التدريب .

١٢- وزع الحاجات التدريبية المعلمين عليهم وزودهم بواقع حاجاتهم التدريبية وأولوياتها .

١٣- تلقى منهم اية آراء أو معلومات بشأن مازودتهم به عن حاجاتهم التدريبية وأولوياتها .

١٤- إن كانت المعلومات التي تلقيتها منهم تدعم نتائجك انطلق إلى تحديد أهداف التدريب .

١٥- إن كانت المعلومات التي تلقيتها تتناقض مع نتائجك ابحث عن أسباب التناقض ومرطنه ومقداره

٢- الأهداف التدريبية :

أ - طبيعتها وأهميتها :

تشكل الأهداف التدريبية عنصراً هاماً من عناصر البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً ، وذلك إنطلاقاً من فلسفة النظم التى تقوم فى الأساس للتركيز على المخرجات كأساس فى تصميم هيكل النظام ، بحيث يعكس تركيب أجزاء هذا الهيكل طبيعة الأهداف التى صمم أصلاً لتحقيقها، وعلى ذلك فإن المخطط للبرنامج التدريبى يسعى لتحديد الأهداف التى يتم اشتقاقها من الحاجات التدريبية ، ومن ثم تحويل تلك الأهداف وترجمتها إلى نتائج أو مخرجات محددة .

وبصفة عامة فإن تحديد الأهداف التدريبية للبرنامج التدريبى على هيئة نتاجات أو مخرجات تمثل حجر الزاوية فى المنحى النظامى لعملية التدريب بإعتبارها نظاماً متكاملاً ، وذلك من منطلق أن ترجمة الحاجات التدريبية إلى أهداف محددة يرجى بلوغها بعد وقت محدد يساعد على :(٤٤)

١- تحديد التغير المطلوب إحداثه فى أداء المتدربين ومن ثم ترجمته على هيئة نتاجات سلوكية متوقعة منهم ، مما يجعل المتدرب نفسه قادراً على تقويم تقدمه بإتجاه الأهداف أولاً بأول ، والتبصر بإنجازه ، ومما لاشك فيه أن ذلك سوف يدفعه إلى مزيد من الإنجاز والتحصيل ، ويساعد على إبراز دوره الفعال فى العملية التدريبية، وهو ماتفتقر إليه معظم برامج التدريب الحالية .

٢- الإختيار الرشيد للمحتوى التدريبى والنشاطات التدريبية الملائمة لتحقيق الأهداف ، وتخطيطها بأسلوب علمى يساعد على بلوغها بأقل جهد وفى أقل وقت وبأقل نفقات ممكنة .

٣- تيسير عملية تحديد المتطلبات الأساسية القبلية (حقائق ، معلومات ، قيم ، مهارات ... إلخ) التى ترتبط بكل هدف من الأهداف والتى يعتبر الإلمام القبلى بها شرطاً أساسياً لبدء التدرب على هذا الهدف أو ذاك ، ومن ثم مساعدة كل من المخطط والمدرب على تحديد مدى إستعداد المتدربين لتعلم تلك الأهداف ، وتعيين نقطة البدء المناسبة فى عمليات التدريب عليها ، فى ضوء قدراتهم وخبراتهم السابقة

٤- الإختيار الرشيد للإستراتيجيات التدريبية المناسبة فى ضوء طبيعة تلك الأهداف ، والإمكانات المتوافرة ومستوى المتدربين وقدراتهم .

٥- تحديد وبناء الأدوات المناسبة التى تساعد على قياس مدى التقدم صوب أهداف البرنامج وجمع التغذية الراجعة المناسبة التى تمكن كل من المخطط والمدرب من متابعة نمو المتدرب أولاً بأول بالرجوع إلى ماتحقق من تغيرات مختلفة فى أدائه من جوانبه المختلفة .

٦- تقدير الوقت اللازم لبلوغ تلك النتاجات والتخطيط فى ضوء ذلك .

٧- جعل عمليات التدريب والتدريب ممتعة ، وذلك لما يؤكده هذا المنحى النظامى من ضرورة أن تكون الأهداف منسجمة مع خصائص المتدربين وملبية لحاجاتهم التدريبية ، بما يساعد على توفير فرص التدريب الإتقانى المتماسك ذى المعنى القابل للإستبقاء والإستدعاء والإنتقال والإستخدام .

وهكذا فإن عملية ترجمة الحاجات التدريبية إلى أهداف واضحة ومحددة يعتبر على جانب كبير من الأهمية فى عملية تخطيط البرامج التدريبية الأمر الذى يفرض على المخطط أن يتعامل مع تلك الأهداف بروية وعقلانية ، وأن يعتمد فى إشتقاقه لها وصياغته إياها على معايير موضوعية تمكنه من إنجاز هذه المهمة بأكبر قدر ممكن من الدقة والإتقان .

ب- مصادر إشتقاق الأهداف التدريبية ومعايير تحديدها وصياغتها :

تشتق الأهداف التدريبية لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى إطار المنحى النظامى لتخطيط تلك البرامج من حاجاتهم التدريبية لمساعدتهم على : (٤٥)

- تطوير مالديهم من كفايات ليتمكنوا من القيام بأدوارهم المناطة بهم فى الوقت الراهن بدرجة أعلى من الكفاية والفعالية .
- اكتساب كفايات جديدة ليتمكنوا من القيام بالأدوار الجديدة التى نيطت بهم بسبب إدخال تعديلات أو تجديدات تربوية حديثة على النظام التعليمى ، أو تلك التى ستناط بهم مستقبلاً نظراً لما يتوقع إدخاله من تعديلات أو تغيرات .
- تعويض الكفايات التى يعانون من عدم إمتلاكهم لها كنتيجة لأى خلل فى برامج إعدادهم قبل الخدمة والتى يمكن الكشف عنها من خلال متابعتهم وملاحظة أدائهم التعليمى الفعلى .

وبصفة عامة، فإن الحاجات التدريبية للمعلمين تمثل المصدر الأساسى لاشتقاق أهداف برامج تدريبهم أثناء الخدمة من منظور المنحى النظامى لتخطيط تلك البرامج

هذا ولكى تكون الأهداف التدريبية التى يحددها المخطط ذات أثر فعال فى مساعدته على تحقيق التخطيط الفعال للبرنامج الذى يخططه فإن ثمة مجموعة من المعايير التى يجب أن تراعى فى تحديد وصياغة تلك الأهداف ولعل أهم هذه المعايير مايلى [٤٦]

١- تحديد الأهداف التدريبية فى ضوء حاجات المتدربين وخبراتهم السابقة : ذلك أنه كما سبق القول بأن أفضل تدريب هو ماجاء ملبياً لحاجات المتدرب . وهذا يعنى أن أفضل الأهداف التدريبية هى تلك التى يتم اشتقاقها من الحاجات التدريبية الفعلية (معرفية ومهارية ووجدانية) للمتدربين ، والتى يمكن من خلال تحقيقها إحداث التغيرات المرغوبة فى قدراتهم وأدائهم . فالمتدرب هو محور الإهتمام فى العملية التدريبية ، ومن ثم فعندما يصيب الهدف التدريبى المخطط حاجة عند المتدرب ، فإن ذلك يجعله (الهدف) أكثر معنى بالنسبة له ويزيد من إهتمامه به . إن صياغة الأهداف التدريبية فى ضوء حاجات المتدربين وخبراتهم السابقة ، يضع التركيز فى المكان المناسب ، ويجعل النتاج التدريبى المتمثل فى رفع كفاية المعلم وتحسين قدراته هو المعيار الأهم لحدوث التدريب .

٢- صياغة الأهداف على هيئة نتاجات منتظرة من المتدرب :فالهدف التدريبى الجيد ينبغى أن يصاغ بصورة تعكس وجهة نظر المتدرب ، أى بأسلوب يبين السلوك الذى سيكون المتدرب قادراً على إظهاره أو آدائه أو التعبير عنه بعد مروره بالخبرات وقيامه بالنشاطات التدريبية المخططة . ومن ثم ينبغى أن تبدأ الأهداف التدريبية التى يصوغها المخطط ، بعبارات سلوكية يكون فيها المتدرب هو الفاعل ، إذ أن ذلك من شأنه أن يجعل مسئولية تحقيق تلك الأهداف وبلوغها مسئولية مشتركة بين كل من المخطط والمدرب والمتدرب ، ويجعل عملية التدريب مرتبطة مباشرة بحدوث التغييرات فيما سيقوم به المتدرب أو يصبح قادراً على أدائه وليس فيما سيقوم به أو يفعله المدرب .

٣- بيان الهدف التدريبى على هيئة سلوك يمكن ملاحظته بشكل مباشر ومن ثم قياس مدى تحققه بيسر وسهولة : فالأصل فى تعريف الهدف التدريبى أنه نوع من الصياغة اللغوية التى تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ، ويتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على آدائه فى نهاية نشاط تدريبى محدد، ومن ثم فإن الهدف التدريبى معنى أساساً بتحديد السلوك النهائى للمتدرب وليس بالوسائل التى يمكن

استخدامها فى الوصول إلى هذا السلوك ، وهذا يتطلب أن تصاغ هذه الأهداف على هيئة سلوك يمكن إخضاعه للملاحظة المباشرة والقياس بالوسائل المعروفة وكذلك التقويم . بيد أنه عندما تكون الأهداف مركبة أو تشير إلى تغيرات داخلية فى عقل أو وجدان المتدرب ، فإن ذلك يؤدى إلى صعوبة ملاحظتها بصورة مباشرة وقياسها بالأدوات والأساليب البسيطة والسهلة الإستخدام ومن ثم صعوبة تقويمها .

٤- تضمين الهدف التدريبى بعض الشروط اللازمة لبلوغه وتحقيقه من قبل المتدرب : إن هذا المعيار للهدف التدريبى ، يشير إلى ضرورة أن يتضمن ذلك الهدف إشارة إلى الشروط التى ينتظر أن يتحقق فى ظلها ، أى إشارة إلى الطريقة التى يكتسب المتدرب من خلالها السلوك أو المهارة المتضمنة فى الهدف أو إشارة إلى النشاط الذى يظهر بواسطته مدى إمتلاكه لتلك المهارة أو السلوك .

٥- تضمين الهدف إشارة تحدد مستوى الآداء المقبول كدليل على إكتساب المتدرب السلوك المنشود : إذ آن الهدف التدريبى الجيد يجب أن يتضمن إشارة للحد أو للمعيار أو للمستوى الأدائى المطلوب والذى يشكل الحد الأدنى لمواصفات الهدف المقبول ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذا الشرط من شروط تحديد الأهداف التدريبية وصياغتها ، والذى يتصل بمستوى الأداء المقبول ، يشكل أساساً هاماً لقياس مدى بلوغ المتدرب للأهداف المنشودة ، فضلاً عن كونه ييسر عمليات تقويمها .

٦- مراعاة التنوع والتوازن فى تحديد الأهداف التدريبية : وعلى مخطط البرامج التدريبية عند تحديد أهدافها ضرورة مراعاة أن تكون هذه الأهداف متنوعة ومتوازنة ، وهذا يعنى ضرورة أن يسعى المخطط لجعل البرامج التى يخططها قادرة على تلبية جميع الحاجات التدريبية للمتدربين بإختلاف تخصصاتهم وخبراتهم السابقة من ناحية ، وأن يحرص على إيجاد وتحقيق التوازن فيما يحدد من أهداف بين الجوانب النظرية والنشاطات العملية من ناحية ثانية . هذا فضلاً عن تنويع طرق الوصول إليها بحيث تتيح فرص التفاعل النشط لجميع المتدربين كل بحسب قدراته وحاجاته وخبراته السابقة وسرعة تقدمه (تفريد التدريب).

أيا ماكان الأمر ، فعلى مخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى إطار المنحى النظامى للتدريب أن يراعى عند تحديد أهداف تلك البرامج ، تأكيد الناحية الإنسانية ، وأنه يتعامل مع عقل الإنسان ، وأن التدريب الفعال ذا المعنى ينطوى على

إعادة تنظيم البنى العقلية فى أنساق متكاملة ، كما ينطوى على إعادة صقل ودمج قدرات المتدربين ومهاراتهم القديمة فيما سوف يكتسبونه من قدرات ومهارات جديدة ، وهذا يعنى أن الأهداف المنشودة أو التدريب الجديد يبنى على الخبرات السابقة ، وهذا يتطلب من المخطط أن يوفر الفرص الكافية لربطهما معاً ربطاً محكماً ، فالتدريب الجديد ينبثق من السابق ويتكامل معه فى منظومة جديدة أرقى من سابقتها [٤٧]. وهنا تجدر الإشارة إلى أن من الأمور التى ينبغى أن يلتفت إليها مخطط البرنامج عند تحديد أهدافه وصياغتها أن يتجنب المبالغة فى تفتيت تلك الأهداف إلى درجة تؤدى به إلى رصد قائمة طويلة من الأهداف التى يغلب عليها فن الصياغة ذات الوقع السحرى على أذن سامعها والتى تفتقر إلى المضمون العلمى ومن ثم لاتقود إلى النتائج التدريبية المرغوب فيها ، ولتجنب ذلك فإن ثمة بعض الأمور الأساسية التى إن التزم بها المخطط جنباً إلى جنب مع المعايير السابقة ، فإن ذلك من شأنه أن يساعده على الوصول إلى أهداف تدريبية إيجابية تيسر له مهماته التالية فى تخطيط البرنامج كما تضمن له الحصول على برنامج عالى الكفائة والفعالية ، ولعل أهم تلك الأعتبارات مايلى : [٤٨]

- أن يكون فى الإمكان تحقيق تلك الأهداف بأساليب التدريب المعهودة والمتعددة والتى تعظم من دور المتدرب وإيجابية .
- أن تكون واقعية وواضحة ومقبولة من قبل المتدربين .
- ألا تعتبر هذه الأهداف نهايات يقف عندها المعلم ، وإنما يجب أن تكون بمثابة بدايات لنشاطات أكثر وتعلم جديد .
- أن ترتب وتنظم بحسب نوعها وطبيعتها وماتتضمنه من قدرات أو مهارات بما يسهل تنظيمها ودمجها فى مجموعات حتى يسهل ترجمتها إلى خبرات ونشاطات تعليمية وتدريبية .

٣- تحديد المتطلبات القبلية الأساسية وقياس القدرات المدخلية للمتدربين :

نستطيع أن نفهم المقصود بالمتطلبات القبلية الأساسية إذا نظرنا لأى هدف تدريبى على أنه ينطوى على نوعين من القدرات ، فهو يتضمن قدرة أو عدد من القدرات الجديدة التى عندما يكتسبها المتدرب يتحقق الهدف ، كما يتضمن قدرة أو عددا من القدرات التى ينبغى أن يكون المتدرب قد اكتسبها فعلاً من قبل وسيطر عليها ليكون

مستعداً لاكتساب القدرات الجديدة المتضمنة فى ذات الهدف المنشود . ويمكن تنظيم كل من القدرات السابقة والجديدة فى نسق هرمى بسيط يتدرج تركيباً وعدداً من قاعدة الهرم إلى رأسه ، بحيث تكون القدرة أو القدرات الجديدة والمستهدفة فى أعلى الهرم والتى تمثل الهدف المنشود مشتملة على جميع القدرات التى تقع دونها وتتكون منها ، ولايمكن اكتساب القدرات الجديدة مالم تتقن التى تحتها ، التى تشكل متطلبات أساسية لاكتسابها . وبذا يمكننا تعريف المتطلبات القبلية الأساسية على أنها "مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادىء والمهارات (العقلية النفسحركية) أوالاتجاهات التى ترتبط ارتباطاً مباشراً بالموضوع أو الهدف المخطط والتى لايمكن للمتدربين أن يتعلموا الموضوع أو يبلغوا أهدافه دون إتقانها والسيطرة عليها تماماً (٤٩) .

أما القدرات المدخلية للمتدرب فيقصد بها فى هذا السياق ، مايمتلكه المتدرب من قدرات من بين تلك التى تعتبر متطلبات قبلية أساسية ، أى أنها مالدى المتدرب من قدرات اكتسبها من خلال خبراته التعليمية والعملية السابقة وتكون ذات ارتباط مباشر بموضوع التدريب الجديد أو الهدف المراد بلوغه . (٥٠)

ولذا فإن إلمام مخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمتطلبات القبلية الأساسية اللازمة لبلوغ الأهداف التدريبية لأية برامج يخططها ، كذا معرفته بالقدرات المدخلية للمتدربين المستهدفين من تلك البرامج يعتبر أمراً على جانب كبير من الأهمية ، وذلك لأنه عندما يتم تحديد الأهداف التدريبية للبرنامج وتحديد متطلباتها القبلية الأساسية ، ومن ثم قياس قدرات المتدربين المدخلية ، ومقارنة هذه بتلك فإن النتيجة التى سوف يتوصل إليها ستكون واحدة من النتيجتين التاليتين :-

- أن المتدربين مستعدون تماماً للتدرب على القدرات الجديدة المتضمنة فى الأهداف المنشودة وذلك لأنهم يسيطرون على المتطلبات القبلية الأساسية اللازمة لبلوغ تلك الأهداف فى إطار قدراتهم المدخلية .

أو - أن المتدربين غير مستعدين للتدرب على القدرات الجديدة المتضمنة فى الأهداف المنشودة ، وذلك لأنهم غير ملمين الإلمام الكافى بالمتطلبات القبلية الأساسية اللازمة لبلوغ تلك الأهداف فى إطار قدراتهم المدخلية .

ومن ثم فإذا توصل إلى النتيجة الثانية السابقة من خلال مقارنة المتطلبات القبلية الأساسية اللازمة لبلوغ الأهداف المخططة مع قدرات المتدربين المدخلية ، أصبح لزاماً عليه إعادة النظر فى الأهداف التى حددها للبرنامج بما يمكنه من أن يُضمن

البرنامج آلواناً من النشاط أو الخبرات التى تساعد المتدربين على إتقان المتطلبات الأساسية قبل أن يشرع فى تنظيم التدريب الجديد ، وإلا فإن النتيجة الحتمية ستكون تعثرهم فى التدريب الجديد ومن ثم إحباطهم وفشلهم . بيد أن مساعدتهم على إتقان المتطلبات القبلية الأساسية وحفزهم على التمكن منها قبل الشروع فى التدريب الجديد من شأنه أن يؤدى إلى إستثارتهم بما يضمن تقدمهم نحو الأهداف المنشودة بخطوات ثابتة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن ثمة بعض الأساليب التى يمكن أن يعتمد عليها المخطط فى قياس قدرات المتدربين المدخلية والتعرف عليها ، حيث بإمكانه أن يعتمد فى هذه المهمة على ماتوافر من معلومات وبيانات عنهم عن طريق الأساليب التى تم الإعتماد عليها فى جمع المعلومات عن حاجاتهم التدريبية وعلى وجه الخصوص :

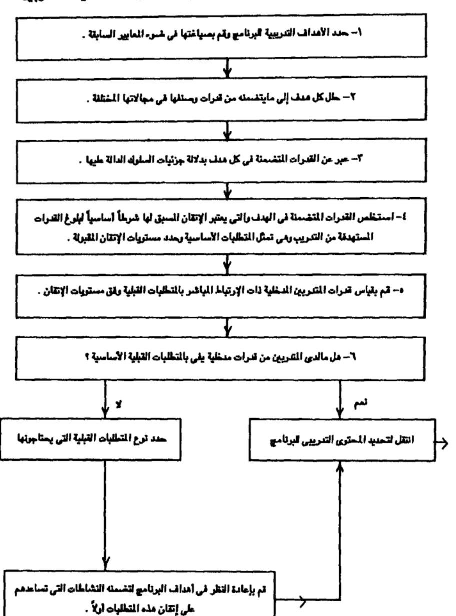
- الإختبارات .
- أسلوب تحليل مشكلات العمل والأداء .
- أسلوب ملاحظة وتحليل الأداء .
- تحليل تقارير الموجهين .

إلا أنه يفضل إجراء إختبارات تشخيصية قبلية يتم بناؤها بدلالة المتطلبات القبلية الأساسية اللازمة للتدرب على الأهداف الجديدة كما حددها المخطط بنفسه. ويعتبر إجراء الإختبارات التشخيصية القبلية ممارسة ضرورية قبل الشروع فى تخطيط المحتوى التدريبى خاصة إذا أردنا الوصول إلى برامج تدريبية تتسم بالكفاية والفعالية . وقد يكون هذا الإختبار كتابياً كما قد يكون شفهياً أو عملياً [٥١] ،ومن المستحسن فى أداء هذه المهمة الإستعانة بأكثر من أسلوب من الأساليب السابقة ضماناً للوصول إلى حقيقة القدرات المدخلية للمتدربين فى إطار المتطلبات القبلية الأساسية ، إذ أن ذلك من شأنه أن يساعد على تيسير مهماتهم التدريبية كما يضمن إقبالهم على البرنامج وإستفادتهم منه الإستفادة المرجوة .

وفيما يلى مخطط يوضح مراحل عملية تحديد المتطلبات القبلية وقياس قدرات المتدربين المدخلية بإعتبارها عنصراً هاماً من عناصر برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتبارها نظاماً مفتوحاً .

شكل رقم (٤)

مراحل عملية تحديد المتطلبات القبلية وقياس القدرات المدخلية للمتدربين



٤- تحديد المحتوى التدريبى للبرنامج :

ويقصد بالمحتوى التدريبى للبرنامج المعارف والمعلومات والمبادىء والمفاهيم والنظريات والقدرات والمهارات الأساسية التى يشكل مجموعها المادة العلمية للبرنامج والتى يمكن من خلال التفاعل النشط للمتدرب مع موضوعاتها المختلفة أن يكتسب أنماط السلوك المتضمنة فى الأهداف التدريبية التى تم تحديدها [٥٢]

ويعتبر إختيار المحتوى التدريبى للبرنامج والذى يمكن أن تتحقق بواسطته الأهداف مهمة صعبة فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إن لم تكن أصعب تلك المهام على الإطلاق ، وذلك لإتساع مجالات المعرفة التى يمكن إختيار هذا المحتوى من بينها وتنوعها ، وعدم وجود أسباب مقنعة تماماً وراء تفضيل جانب من جوانب تلك المعرفة على غيره . [٥٣]

ولذا فإن ثمة بعض الشروط التى إن التزم مخطط البرنامج بها لدى إختياره المحتوى ، فقد يجنبه ذلك تلك الصعوبات ولعل أهم هذه الشروط مايلى : [٥٤]

١- أن يكون المحتوى وثيق الصلة بالأهداف التدريبية للبرنامج ، وأن يعمل على تحقيقها وينطلق من القدرات المدخلية للمتدربين .

٢- أن يتسم بوجود توازن بين إتساعه وعمقه بحيث لايتم التركيز على جانب الكم على حساب إهمال الكيف أو العكس . ولايهمل الجانب العملى على حساب الجانب النظمى أو العكس ....

٣- أن تكون المادة العلمية التى يتشكل منها صحيحة علمياً ، وحديثة ، بحيث يتم الإستعانة بأحدث المصادر وأدقها ، والتى توفر خبرات جديدة وغير عادية أى حيوية للمتدربين تدفعهم للتفاعل الذاتى والنشط معها .

٤- أن يكون المحتوى وظيفياً وفى مستوى المتدربين ، ذا فائدة فى حياتهم العملية ، ويؤدى إلى إستثارتهم وجدانياً وعقلياً .

٥- أن تكون المادة العلمية فى صورة تراكمية تستهدف تغطية جميع الأهداف المحددة قدر الإمكان .

٦- أن يكون هناك مجال للاختيار فى المادة العلمية وفى القراءات الخارجية والخبرات التعليمية لمن يريد الإستزادة والتعمق .

٧- مراعاة التتابع والتكامل فى اختيار المادة العلمية وعدم إغفال التنظيم السيكولوجى فى عمليات تنظيمها منطقياً .

٨- أن تؤدى المعارف المتضمنة فى المحتوى إلى سلوك أو عمل يرتبط بها . وأن تقدم للمتدربين خبرات محسوسة وحقيقية بالنسبة لهم .

وبصفة عامة ، فإن اختيار المحتوى المناسب لأهداف البرنامج ، وتخطيطه يمثل دعامة أساسية من دعائم نجاح البرنامج التدريبى وزيادة دافعية المتدربين للإقبال عليه، والحرص على التفاعل الإيجابى مع نشاطاته والإفادة من الخبرات التى يقدمها . ومما لاشك فيه أن من أبرز نقاط الضعف فى محتوى برامج التدريب التقليدية أثناء الخدمة ، التأكيد على الجوانب النظرية ، وقلة المرونة ، وافتقارها إلى مقومات النمو المهنى للمعلم والتى تستند إلى معالجة المشكلات التربوية الملحة باستخدام أساليب التدريب الحديثة التى تؤكد على ربط الجانب النظرى بالجانب التطبيقى . هذا فضلاً عن غلبة استراتيجية الكم على إستراتيجية الكيف ، وأن ذلك يرجع فى جزء كبير منه إلى أساليب إختيار محتوى البرامج التدريبية وأسس تخطيطها وتنظيمها ، والتى يغلب عليها الإهتمام بإستيفاء الشكل دون المضمون ، حيث لايتطلب الأمر غير تجميع المستهدفين من المعلمين فى صفوف معينة فى مؤسسات إعداد ماقبل الخدمة أو إحدى المدارس خلال العطلات الصيفية أو فى الأمسيات . ويتناوب أساتذة معاهد وكليات ماقبل الخدمة على إعطائهم بعض الدروس النظرية التى لاتعدو كونها صوراً ممسوخة عن المقررات التى يُدرسها هؤلاء الأساتذة لطلابهم الأصليين . فإذا كان المألوف فى محتوى تلك المقررات أنه طراز تقليدى وأن الفارق الزمنى بينه وبين ماظهر بعده من أفكار ومستحدثات تربوية جديدة يجعلنا نضعه فى إطار التراث ، فلا غرابة إذن عندما نجد المعلمين يتهربون من مثل تلك البرامج ، ويصبح حضورهم لها فى معظم الأحيان لايخرج عن كونه إستيفاء للشكل خاصة إذا ماكانت ترقياتهم الوظيفية أو حصولهم على علاوات دورية تشترط حضورهم مثل تلك البرامج .

٥- إختيار وتخطيط المواد التعليمية والأنشطة التدريبية :

أ- أسس إختيار المواد التعليمية والأنشطة التدريبية للبرنامج :-

ويقصد بالأنشطة والمواد التعليمية هنا مجموعة العناصر الممكنة (Enabling Elements) التى يتفاعل معها وبواسطتها المتدرب مع محتوى البرنامج ليتمكن من تحقيق أهدافه ، وتكون فى صورة مادة مطبوعة أو أفلاماً متلفزة أو شرائح أو مراجع أو

أنشطة يقوم بها المتدرب .....إلخ(٥٥)

وفيما يلى أهم أشكال الأنشطة التدريبية التى يجب أن يضمنها المخطط للبرنامج التدريبى : (٥٦)

- الأنشطة القبلية : (Pre - Requist Activities) وهى تلك الأنشطة التى يجب أن يتضمنها البرنامج التدريبى لتمكين المتدرب من إتقان المتطلبات القبلية الأساسية للتدريب الجديد فى حالة عدم كفاية قدراته المدخلية للوفاء بتلك المتطلبات.
- أنشطة المطابقة : (Equivalent Activities) وهى تلك الأنشطة التى يجب أن يتضمنها البرنامج التدريبى لتمكين المتدرب من إكتساب القدرات الجديدة المتضمنة فى الأهداف التدريبية ، أى تلك التى تتطلب من المتدرب آداء سلوكاً مطابقاً للسلوك الجديد المتضمن فى الأهداف التدريبية المنشودة والذى لم يكن قد تمكن منه المتدرب بعد .
- أنشطة مناظرة (Analagous Activities) وهى أنشطة إضافية إختيارية تعطى للمتدرب ليقوم بها فى حالة عدم كفاية أنشطة المطابقة لتمكينه من اكتساب القدرات الجديدة المتضمنة فى الأهداف التدريبية أو فى حالة رغبته تحقيق مزيداً من الإتقان لتلك القدرات .

وثمة بعض الإعتبارات التى يجب أن يراعيها مخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدى إختياره للأنشطة التدريبية المتعلقة بأية مادة تعليمية يتم إختيارها لتحقيق أهداف البرنامج وفيما يلى أهم تلك الأعتبارات: (٥٧)

١- يجب أن ترتبط النشاطات التدريبية المتعلقة بأية مادة يتضمنها البرنامج بالأهداف التدريبية التى تسعى هذه المادة لتحقيقها إرتباطاً وثيقاً .

٢- يجب أن تشتمل المادة التعليمية على نشاطين تدريبيين على الأقل يمكن للمتدرب أن يلجأ إليهما ليتمكن من تحقيق الأهداف التدريبية التى تسعى تلك المادة إلى تحقيقها. وأن تشتمل أيضاً على أنشطة تدريبية يمكن للمتدرب أن يختارها بنفسه لتساعده على تحقيق تلك الأهداف التى تسعى المادة التعليمية إلى تحقيقها

٣- يجب أن تشتمل المادة التعليمية على قراءة نصوص أو مواد مقترحة والإجابة عن أسئلة مطروحة، والقيام بتمرينات والمشاركة فى بعض الأنشطة الجماعية وما إلى ذلك.

٤- يجب أن تشتمل المادة التعليمية على قراءة نصوص أو مواد مقترحة والإجابة عن

أسئلة مطروحة والقيام بتمرينات والمشاركة فى بعض الأنشطة الجماعية ، وما إلى ذلك .

٥- من المهم أن تتضمن المادة إستخدام أساليب تدريبية وتعليمية معينة توظف للأفلام والأشرطة الصوتية والشرائح والتجارب والمقابلات والمسوحات وإجراء البحوث الميدانية وغيرها .

٦- يجب أن تكون الأنشطة التدريبية متنوعة ومتمايزة لتلبى الحاجات المختلفة للمتدربين، فكلما كان مجال النشاطات المعروضة متنوعاً وواسعاً ، وجد المتدربون نشاطات تناسب إحتياجاتهم وتمكنهم من السير بخطى حثيثة نحو تحقيق الأهداف التدريبية المنشودة .

٧- يجب أن تتيح الأنشطة التدريبية الفرص المناسبة للمتدرب لممارسة أنماط السلوك العملى المتضمن فى الأهداف التدريبية بشكل فعال فى مواقف تعليمية حقيقية ، وإذا لم يتح ذلك ، ففى مواقف مصطنعة لهذا الغرض بقصد التدرب على إتقان هذه الأنماط السلوكية .

ب- معايير تخطيط المواد التعليمية والأنشطة التدريبية :

لكى تحقق الأنشطة التدريبية المتعلقة بالمواد التعليمية التى يتم اختيارها وفق الإعتبارات السابقة أهداف البرنامج بفعالية ، فإن ذلك يتطلب تنظيمها منطقياً بشكل يتيح للمتدرب الفرص المواتية لاكتساب القدرات المختلفة المتضمنة فى الأهداف التدريبية بشكل متدرج يحقق التكامل النامى بين تلك القدرات ومن ثم فإن ذلك يتطلب من مخطط البرامج أن يراعى المعايير التالية لدى قيامه بهذه المهمة : [٥٨]

١- معيار الإستمرارية : والذى يتطلب ضرورة ربط النشاطات التدريبية لأية مادة تعليمية بالخبرات السابقة للمتدربين ، وأن يبنى كل نشاط ليكون بمثابة تمهيد للنشاط الذى يليه ، وبحيث تساعد نشاطات أية مادة مجتمعة على فتح مجالات لنشاطات أخرى تالية يمكن أن يقوم بها المتدرب بمبادرات ذاتية نابعة منه أو تكون بدايات لبرامج لاحقة يمكن تنظيمها له مستقبلاً .

٢- معيار التتابع : والذى يشير إلى ضرورة أن يؤدى أى نشاط إلى نشاط آخر فى ذات الإتجاه لكنه أكثر عمقاً وصعوبة بحيث تتدرج النشاطات من السهل إلى الصعب إلى الأكثر صعوبة وهكذا .. بما يؤدى إلى تعميق قدرات المتدرب وإتساعها

٣- معيار التكامل : والذى يشير إلى ضرورة تحقيق الترابط الأفقى بين النشاطات المختلفة فى المواد التعليمية المختلفة التى يتضمنها البرنامج .

٦- إختيار وتخطيط أساليب التدريب ووسائله :

لاتقل عملية إختيار وتخطيط أساليب التدريب ووسائله أهمية عن أية عملية أخرى يتضمنها أى برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتباره نظاماً مفتوحاً . بل يمكن القول بأن أهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته مهما بلغت دقة تحديدها وكفاية تخطيطها ستظل عديمة الجدوى مالم تتكامل معها عملية إختيار أساليب ووسائل التدريب المناسبة وتخطيطها بشكل يضمن الإفادة القصوى من محتوى البرنامج وأنشطته فى تحقيق أهدافه التدريبية بشكل فعال . وتعتبر عملية اختيار وتخطيط أساليب التدريب المناسبة ووسائله من العمليات الصعبة وذلك لما تتطلبه هذه العملية من اتخاذ الكثير من القرارات التى تتعلق بـ : (٥٩)

- اختيار أنسب المثيرات التى ينبغى توافرها فى بيئة التدريب .
- كيفية برمجة تلك المثيرات والسياق الأنسب لتسلسلها .
- تحديد السياق المناسب الذى تسير فيه ألوان النشاطات والخبرات التدريبية المختلفة .
- تحديد الوقت المناسب للإنتقال إلى خطوة جديدة أو مرحلة جديدة من خطوات العملية التدريبية ومراحلها .
- اختيار أكثر أنواع التقنيات التربوية (كوسائط تدريبية) ملاءمة لكل شكل من أشكال التعليم والتدريب التى يتضمنها البرنامج والتى تساعد على تحقيق أهدافه بفعاليه .

ومهما يكن من أمر هذه العملية ، فإن ثمة مجموعة من المبادىء والمعايير التى يجب مراعاتها عند القيام بهذه المهمة والتى تساعد على إتخاذ القرارات المناسبة بكل مايتصل بها .. ولعل أهم هذه المبادىء والمعايير يمكن إيجازها فيما يلى : (٦٠)

١- النظر إلى برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتباره نظاماً مفتوحاً وهذا يعنى أنه مكون من مجموعة من العناصر المتصلة والمتفاعلة فيما بينها ، وأن التأثير فى إحدى هذه العناصر يحدث تأثيراً فى بقية العناصر .

٢- أن التركيز فى البرنامج باعتباره نظاماً يكون على المخرجات كأساس فى تصميم هيكل النظام ، وهذا يعنى اختيار الأساليب والوسائل التى تساعد على الوصول إلى هذه المخرجات بشكل محدد .

٣- أن عملية تحقيق أهداف البرنامج مسئولية مشتركة بين كل من المدرب والمتدرب ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المخطط أن يحدد وبدقة لك منهما دوره فى أى أسلوب يخطط لإستخدامه وأية وسيلة يختارها لتساعد فى تحقيق الأهداف .

٤- أن الإعتماد على المنحى التكاملى متعدد الوسائط فى عمليات التعليم والتدريب يمكن أن يساعد على تحقيق الأهداف بشكل أفضل ، وذلك لتوجه هذا المنحى نحو العمل مباشرة ، وتأكيده على التكامل فى التوليف بين وسائط تدريبية مختلفة ، كالتدريب فى موقع العمل ، والمحاضرات والمناقشات وجهاً لوجه ، والدراسة الذاتية عن بعد ، والتعليم المصغر ، والتمثيل أو التصنع ، ولعب الأدوار وحل المشكلات وغيرها من الأنماط التى تتكامل فيما بينها لتشكل منظومة تدريبية توفر الإنسجام المخطط والتوظيف الفعال لكل مامن شأنه أن يساعد على تحقيق الأهداف .

٥- يشتمل البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً على تغذية راجعة هادية وفورية تقدم للمتدرب بواسطة المدرب أو المشرف على تنفيذ البرنامج أو أن البرنامج نفسه يتضمن أساليب للتقويم الذاتى ، وتساعد التغذية الراجعة كلا من المتدرب والمدرب على تعديل البرنامج بما يلائم المتدرب ومستوى تقدمه وهذا يفرض على مخطط البرنامج لدى إختياره وتخطيط أساليبه التدريبية مراعاة مبدأ تفريد التدريب (Individualizing of Training) والمرونة الكبيرة فى تضمين البرنامج أكثر من طريقة واحدة صحيحة لاكتساب مهارة معينة ووجود إختيارات حقيقية للمتدرب والمدرب بين الأساليب المتوافرة لإكتساب المهارة المعينة وإتقانها .

٦- الإنتفاع بمعطيات تكنولوجيا التعليم كوسائط تدريبية تساعد المتدرب على التحرر من قيود الزمان والمكان تمشياً مع فلسفة التربية المستديمة وضرورات النمو المستمر للمعلم وهذا يعنى ضرورة التخطيط لإستخدام بعض المواد والوسائل والأجهزة والنماذج التعليمية مثل :-

- الدوائر التليفزيونية المغلقة .
- التليفزيون التعليمى .
- الفيديو كاسيت .
- السينما التعليمية .
- أجهزة العرض العلوية .
- التعليم المبرمج .

- المهارات المنمذجة (Model Skills) .
- التعليم بالمراسلة .
- الحقائب والمجمعات والتوليفات التعليمية .

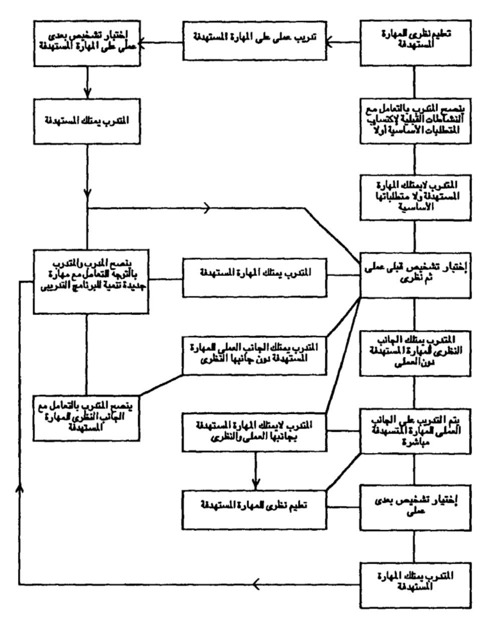
.... إلخ .

٧- أن إتقان أية مهارة يتضمنها البرنامج يتوقف على مدى إتقان المهارات السابقة عليها ذات العلاقة بها والتى تعتبر بمثابة متطلبات قبلية أساسية لها .... وهذا يعنى ضرورة التخطيطلاستخدام الأساليب التدريبية التى تؤكد على عدم الانتقال من التدرب على مهارة إلى أخرى مالم يتقن المتدرب الأولى ويصبح قادراً على أدائها بشكل سلوكى ظاهر ، مع عدم التقيد بالفترة الزمنية التى يستغرقها فى إتقانها عملياً وفهم الإطار النظرى لها والذى يمكنه من إدراك السياقات التى تتم فيها هذه المهارة . ومن ثم فإن أى أسلوب تدريبى يتم إختياره والتخطيط لإستخدامه فى البرنامج يجب أن يأخذ بعين الإعتبار مدى إستعداد المتدربين لإتقان أية مهارة يراد تدريبهم عليها ، كذا مدى إمتلاكهم لذات المهارة قبل البدء فى التدريب . وهنا فإن أى أسلوب يتم إختياره لتضمينه البرنامج ، يجب أن يتضمن إختباراً تشخيصياً قبلياً لتقرير مدى إمتلاك المتدرب للمهارات المراد تدريبه عليها ومتطلباتها القبلية ، وإعتماداً على نتائج هذا الإختبار ، ينصح المتدرب أما بالتدرب على بعض المهارات المتضمنة فى أهداف البرنامج أو عليها جميعها ، أو ينصح بضرورة إمتلاك بعض المهارات قبل البدء فى التعامل مع المهارات الجديدة من خلال الرجوع إلى النشاطات القبلية التى يتضمنها البرنامج لمساعدته على الإستعداد للتدرب على المهارات الجديدة .[٦١]

والمخطط التالى يوضح المراحل التى يمكن أن يعتمد عليها المخطط فى التخطيط لأى أسلوب تدريبى يضمنه البرنامج .

شكل رقم (٥)

مراحل تخطيط أساليب التدريب ووسائله



٧- إختيار وتخطيط إجراءات التقويم ووسائله :

مما لاشك فيه أن إختيار إجراءات التقويم المناسبة وتخطيط وسائله يمثل عنصراً هاماً من عناصر أى برنامج تدريبى ، ومن ثم فإن عدم إعطاء هذه العملية الإهتمام والعناية الكافيتين من شأنه أن يؤثر تأثيراً سلبياً كبيراً على البرنامج بكامل عناصره ، بل من الممكن أن يؤدى إلى فشل البرنامج برمته .[٦٢] وإذا تصورنا البرنامج التدريبى - أى برنامج تدريبى - يتم بناؤه بالإسلوب العلمى يتألف من مجموعة من المهارات المرتبطة ببعضها فى نسق هرمى متدرج ، بحيث يتوقف اكتساب المتدرب لإحداها على مدى إتقانه لما تحتها من مهارات ، يصبح التقويم المستمر دعامة أساسية من دعائم نجاح البرنامج باعتباره الوسيلة التى يمكن من خلالها التأكد من مدى إمتلاك المتدرب أى من تلك المهارات المستهدفة وفق معايير الإتقان المقررة ، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب أما بالإنتقال للتدرب على المهارة التالية لها أو إعادة التدرب على ذات المهارة حتى يتم إتقانها بالمستوى المطلوب وهكذا ، وبصفة عامة ، فإن التقويم يكتسب أهميته فى برامج تدريب المعلمين من كونه عملية يتم فيها التخطيط للحصول على معلومات دقيقة تفيدنا فى الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج ، ومن ثم إتخاذ القرارات المناسبة لتطويره أولاً بأول .[٦٣]

على أن ماتجدر الإشارة إليه فى هذا الصدد هو أن التقويم فى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لاينبغى أن يقتصر على تقويم المتدربين فحسب ولكن يجب أن يتسع هذا المفهوم ليشمل تقويم البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً متكاملاً ، أى يجب أن يتضمن تقويم مدخلات البرنامج وعملياته ومخرجاته ، وفيما يلى بعض المبادىء التى يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار عند التخطيط لتقويم البرنامج التدريبى :[٦٤]

١- يجب أن يهدف التقويم إلى تزويد المتدرب بتغذية راجعة مستمرة تعرفه بمدى ماحققه من أهداف ، فليس الغرض من التقويم وضع علامات للمتدرب أو مقارنته بزملائه ، وإنما الهدف هو تزويده بالمعلومات حول مستوى إتقان المهارة التى يريد اكتسابها .

٢- يجب أن يحدد التقويم الخطوة التالية المطلوبة من المتدرب ، فليس الغرض من التقويم الحكم على المتدرب بأنه ناجح أو فاشل ، وإنما المهم هو مساعدته على التعرف على جوانب قصوره ، ويرشده إلى طريق التخلص منها ، فالمتدرب الذى لايحالفه النجاح فى المحاولات الأولى يكرر المحاولة حتى يتمكن من إتقان المستوى

المقرر . ومن ثم فلا ينبغى أن يقتصر التقويم على تقويم الوضع الراهن فقط ، وإنما يجب أن يوضح مالذى ينبغى عمله بعد ذلك

٣- أن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة تبدأ منذ اللحظات الأولى لعمليات تخطيط البرنامج وتستمر مع كل عملية من عملياته ، أى يجب ألا يكون عملية ختامية تتم عند الإنتهاء من تنفيذ التدريب .

٤- يجب أن تكون نتائج التقويم وصفية وكمية فى آن واحد ، وأن يشترك فى تقريرها المدربون والمتدربون بإعتبار التقويم يجب أن يكون عملية تعاونية .

٥- ينبغى الإعتماد على إجراءات وطرق متنوعة لتقويم المتدربين ، مثل صحف التقويم الذاتى وصحف رصد سلوك المتدرب ، وبطاقات ملاحظة الآداء ، بالإضافة إلى الإختبارات والتقارير والبحوث والمشروعات ، وماإلى غير ذلك من الإجراءات والأدوات التى تساعد على جمع معلومات صادقة عن آراء المتدربين وعن البرنامج بصفة عامة .

٦- يجب أن يتم الحكم على مدى اكتساب المتدرب للمهارات المستهدفة من البرنامج عن طريق قياس آدائه أو السلوك الذى يؤديه والذى تسهل ملاحظته بطريقة مباشرة ويتيسر قياسه .

٧- من المهم تحديد مستويات للإتقان ، يتم فى ضوئها تقويم المتدربين ، وبحيث يعتمد التقويم على سرعة المتدرب نفسه فى إتقان المهارات المستهدفة من البرنامج ، وعلى الوقت الذى يستغرقه فى الوصول إلى مستويات الإتقان المقررة ، لا على أوقات محددة سلفاً وموحدة للجميع ، الأمر الذى يفضى إلى أن يتنافس المتدرب مع نفسه فى تحقيق الأهداف التدريبية المنشودة ، وهو مايؤدى بدوره إلى العمل الجاد لتحقيق النجاح .

وهنا ينبغى التأكيد على أن طريقة التقويم وأدواته التى يختارها المخطط لتقويم آداء المتدربين يجب أن ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالأهداف التدريبية ، ومن ثم فإن هذه الطرق والأدوات يجب أن تتنوع تبعاً لتنوع هذه الأهداف ، وبحيث يخطط لعمليات قياس مهارات المتدربين قبل الشروع فى التدريب الجديد (التقويم القبلى لقياس قدراتهم المدخلية) وأثناء عمليات التدريب والتقدم صوب الأهداف (التقويم البنائى أو التكوينى) وفى نهاية البرنامج (التقويم الختامى أو الشامل)[٦٥]

ومن المهم كذلك التأكيد على أهمية بناء أدوات التقويم التى يتم إختيارها لتقويم

أداء المتدربين ، بشكل متدرج نامى ، يؤدى إلى تحقيق الترابط والتكامل بين المهارات التى يتم التدريب عليها فى البرنامج ، بمعنى أن أية آداة من أدوات التقويم يتم إختيارها لقياس مدى إتقان المتدربين لمهارة معينة ، يجب تضمينها بعض البنود التى تمكن من قياس مدى قدرة المتدرب على إتقان المهارات الأخرى ذات العلاقة المباشرة بها والتى تعتبر بمثابة متطلبات قبلية أساسية لإتقان المهارة المستهدفة ، لأن ذلك من شأنه أن يساعد المتدرب على إدراك الترابط الرأسى بين المهارات ، كما ويساعد كل من المدرب والمتدرب فى حالة عدم تمكن الأخير من المهارة المستهدفة من الأسباب التى تحول دون ذلك والتى قد يكون من بينها عدم تمكنه من متطلباتها القبلية . (٦٦)

وأياً ماكان الأمر ، فإن إجراءات التقويم وأدواته تكتسب قوتها فى البرنامج التدريبى إذا كانت قادرة على توجيه كل من المدرب والمتدرب إلى فهم الأسباب الحقيقية التى تحول دون تمكين المتدرب من الوصول إلى مستوى الآداء المقبول أى التى تحول دون إقتراب السلوك الناتج (الناتج التدريبى) من السلوك المتوقع (الهدف) وترشدهما إلى بدائل العناصر المُمكنة من الوصول إلى درجة التطابق المطلوبة بين كلا النوعين من السلوك.(٦٧)

٨- تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب :

لعل من أبرز نقاط الضعف التقليدية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تقريرها وقتاً محدداً سلفاً وموحداً لجميع المتدربين عليهم الإنتهاء خلاله من إنجاز النشاطات التدريبية وتحقيق أهداف البرنامج . إذ أن الأمر فى تلك البرامج وكما سبق القول لايتعدى تجميع المتدربين المستهدفين فى أحد مراكز التدريب أو إحدى المدارس أو معاهد إعداد المعلم وتكليف بعض المدربين الذين يكونون فى معظم الأحيان من بين أساتذة تلك المعاهد ليقوموا بإلقاء بعض المحاضرات والدروس النظرية على هؤلاء المتدربين، ومن ثم يتم تقدير الوقت اللازم للتدريب سلفاً على ضوء عدد المحاضرات والدروس التى سيتم إلقائها والتى لايعرف على أى أساس تم تحديد موضوعاتها. غير أن عملية تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب ليست بهذه الدرجة من البساطة ، بل هى عملية معقدة ، تحكمها متغيرات كثيرة ، وتستند إلى معايير عدة تدور جميعها حول ضرورة تفريد عملية التدريب ، واعتبار سرعة المتدرب نفسه فى إتقان المهارات المستهدفة وفق مستويات الإتقان المحددة هى المحك الأساسى الذى يجب أن يستند إليه

مخطط البرنامج فى تحديد الوقت اللازم لتنفيذ التدريب وبلوغ النتاجات المتوقعة .

وعلى أية حال فإن ثمة بعض المعايير التى يمكن أن تساعد فى تحديد الوقت اللازم للتدريب وبلوغ النتاجات المتوقعة ، على أننا نبادر إلى القول بأن هذه المعايير لاتخرج عن كونها مؤشرات يمكن الإقتداء بها فى تحديد هذا الوقت تحديداً إفتراضياً مع ضرورة وجود درجات عالية من المرونة تتيح لكل متدرب الوقت الكافى للتدرب على المهارة المعينة وإعادة التدرب عليها حتى يصل إلى مستوى الإتقان المحدد لها ثم ينتقل إلى المهارة التالية لها وهكذا .. وفيما يلى أهم تلك المعايير :-

١- الحمولة التدريبية للبرنامج(٦٨) والتى تتمثل فى أهداف البرنامج وما تشتمل عليه من مهارات مختلفة ويمكن تحديد حمولة البرنامج بدقة من خلال :

أ- التحديد الدقيق للأهداف التدريبية وتحليليها إلى المهارات المتضمنة فيها وتصنيف تلك المهارات فى مجالاتها المختلفة المعرفية والأدائية والوجدانية ثم التعبير عنها بدلالة السلوك الظاهرى الدال عليها ومستويات الإتقان المراد الوصول إليها .

ب- التحديد الدقيق لمدى الإستعداد القبلى للمتدربين للتدرب على تلك المهارات وذلك بمعرفة الفجوة بين المتطلبات القبلية الأساسية لإتقان تلك المهارات وقدرات المتدربين المدخلية .

٢- الطاقة التدريبية للبرنامج(٦٩) بإعتباره نظاماً مفتوحاً ، وتشير إلى قدرة هذا النظام على إنجاز المهمات التدريبية الموكلة إليه بالكم والكيف المطلوبين ، ويمكن تقدير الطاقة التدريبية للبرنامج كنظام من خلال التحليل الموضوعى والحصر الدقيق لما يلى :-

أ- الموارد المادية والبشرية التى يمكن للنظام التدريبى الحصول عليها من البيئة المحيطة .

ب- طبيعة الجهاز الإدارى الذى يقود النظام التدريبى نحو تحقيق غاياته ومدى قدرته ومرونته على إستثمار التسهيلات الممنوحة للنظام وتوجيهها بإتجاه الأهداف المبتغاة .

ج- طبيعة القيود المفروضة على النظام سواء كانت من داخل النظام نفسه أو مفروضة عليه من الخارج ومدى تأثيرها فى سير حركته نحو تحقيق أهدافه المرسومة فى إطار النظام الكلى .

د- خصائص المدربين من حيث مستوى تأهيلهم وخبراتهم فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة ومدى تفهمهم لفلسفة هذا التدريب ومتطلباته ومن ثم قدرتهم على تحقيق الأهداف التدريبية المحددة .

هـ- مدى قدرة النظام على الإفادة من التقنيات التربوية المتاحة كوسائط تدريبية تساعده فى تحقيق الأهداف التدريبية .

و- سهولة الاتصال بين أجزاء النظام والسرعة فى إتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب لإدخال أية تعديلات على الخطة حال ظهور الحاجة إلى ذلك .

٣- حاصل الدافعية لدى المتدربين ، والذى يعبر عن مدى إستعدادهم وتحفزهم لإنجاز النشاطات التدريبية المخططة لتحقيق الأهداف التدريبية للبرنامج ومن ثم سرعتهم فى الوصول إلى مستويات الإتقان المقررة . ويتوقف حاصل الدافعية على مدى شعور المتدربين بإمكانية إشباع حاجاتهم التدريبية من خلال القيام بالنشاطات التدريبية للبرنامج ، ومدى مناسبة هذه النشاطات لقدراتهم ، ومدى حاجاتهم للمعرفة الجديدة التى يمكنهم الحصول عليها من خلال البرنامج التدريبى بما يمكنهم من تحقيق مزيد من النجاح لدى قيامهم بمهام عملهم . وبصفة عامة كلما كانت حاجة المتدرب للتحصيل والإنجاز فى البرنامج التدريبى قوية كلما أدى ذلك إلى زيادة حاصل الدافعية لديه ومن ثم زاد ميله للأخذ بزمام المبادرة والأقدام على القيام بالنشاطات التدريبية .(٧٠)

ومن خلال ماتقدم ، فإذا اعتبرنا الوقت اللازم لتنفيذ التدريب متغيراً تابعاً لكل من الحمولة التدريبية للبرنامج وطاقته التدريبية وحاصل الدافعية لدى المتدربين بإعتبارها متغيرات مستقلة ، فإنه يمكن التعبير عن هذا الوقت رياضياً بدلالة هذه المتغيرات بالنموذج الرياضى التالى :(٧١)

$$ز = \frac{ح}{ط + د} = ك$$

حيث ز = الوقت اللازم لتنفيذ التدريب

ح = الحمولة التدريبية للبرنامج

ط = الطاقة التدريبية للبرنامج

د = حاصل الدافعية للمتدربين

ك = مقدار ثابت تم تضمينه المعادلة لمعالجة أثر المتغيرات غير المرئية ويمكن تعيين قيمته بإجراء بعض العمليات الرياضية .

ومن الواضح أن قدرة المخطط على التنبؤ بالوقت اللازم لتنفيذ التدريب يتوقف على مدى قدرته على تقدير متغيرات الحمولة والطاقة وحاصل الدافعية تقديراً كمياً ، وتعتبر هذه المهمة صعبة إلا أنها ليست مستحيلة خاصة مع التقدم الكبير فى أدوات القياس التى يمكنه الإعتماد عليها فى الوقت الراهن ، والتى بدأت تدخل مجال التخطيط التربوى على نطاق واسع مع إنتشار إستخدام الحاسبات الإلكترونية فى هذا المجال .

وكما سبق القول فليس المطلوب من المخطط أن يحدد هذا الزمن تحديداً نهائياً وقطعياً ، لأنه حتى وإن أراد ذلك فقد تصادفه عقبات كثيرة ترجع إلى وجود بعض المتغيرات غير المتوقعة التى تدخل فى حساب هذا الوقت والتى يصعب حصرها ، ولكن ليس معنى ذلك أن تترك هذه العملية للصدفة أو العشوائية ، إذ أن السعى الجاد من شأنه أن يقربنا تدريجياً من الحقيقة المرجوة .

٩- إختيار المكان الملائم لتنفيذ التدريب :

تمثل البيئة المادية والنفسية التى تتم فيها فعاليات التدريب عنصراً هاماً من عناصر البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً متكاملاً ، ومن ثم فإن اختيار المكان المناسب للتدريب وتجهيزه بمتطلباته الأساسية يلعب دوراً مؤثراً فى نجاح البرنامج التدريبى وتحقيق أهدافه . ولعل هذا مادفع الكثير من البلدان ذات السبق فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى إنشاء مراكز خاصة للتدريب والإعداد والنمو المهنى ، بحيث أصبحت هذه المراكز من بين أهم المستحدثات فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة وأبعدها أثراً بما توفره من بيئة مادية ونفسية مواتية لمتطلبات التدريب وفعالياته .[٧٢]

ولعلنا لانبالغ إذا قلنا أن عملية اختيار المكان المناسب للتدريب لايحظى بأى درجة من الاهتمام لدى القائمين على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى منطقتنا العربية على وجه الإطلاق ، ويبدو أن ذلك نابع من عدم الإهتمام الذى تحظى به هذه البرامج بصفة عامة ، وعلى أية حال فإن ثمة مجموعة من الشروط التى ينبغى توافرها فى بيئة التدريب والتى يمكن فى ضوئها إختيار المكان المناسب وتجهيزه بما يتلائم وطبيعة البرنامج وفيما يلى أهم هذه الشروط :-

١- من الضرورى أن يتواءم هذا المكان وطبيعة الأهداف التدريبية للبرنامج بحيث يتيح الفرصة للمتدربين للدراسة النظرية والتدريب العملى ، كما يتيح لهم الفرصة للدراسة الجماعية والتدريب الفردى ، ويهيء المجال أمامهم للتشاور وتبادل الرأى والخبرة ، ومن ثم يجب إختيار المكان الذى يتيح للمتدربين سهولة الحصول على حاجاتهم من مواد التدريب المختلفة المطبوعة وغير المطبوعة بالكميات والنوعيات المناسبة .[٧٣]

٢- يجب إختياره فى الموقع الذى يتيح للمتدربين فرصة التغلب على قيود الزمان والمكان التى تحول فى كثير من الأحيان دون تمكنهم من الإستمرار فى عمليات التدريب ونشاطاته .

٣- يجب أن يتناسب المكان الذى يتم إختياره لتنفيذ التدريب مع طبيعة المحتوى التدريبى للبرنامج ونشاطاته التدريبية والإستراتيجية التدريبية التى سيعتمد عليها ، ومن المهم أن يشتمل هذا المكان على :[٧٤]

- مختبر للتدريس المصغر .
- قاعات للمحاضرات .
- قاعات للمطالعة وأخرى للمشاهدات .
- وسائل التعليم والتدريب الحديثة من سينما وتليفزيون وفيديو وكمبيوتر .إلخ

٤- يجب أن يضم المكان المخصص للتدريب جهاز التخزين المعلومات على إختلاف أشكالها وذلك لإرشاد المدربين والمتدربين إلى مصادر التدريب ومواده المتيسره .

٥- يجب إختيار مكان التدريب فى موقع يضم تجمعاً لأنواع مختلفة من المدارس فى المراحل المختلفة بما يتيح للمتدربين الفرصة لمارسة التدريب العملى على المهارات المراد التدرب عليها فى مواقع العمل الحقيقية .

٦- من المهم أن تتوافر فى بيئة التدريب الشروط المناسبة من حيث التهوية والإنارة ، والبعد عن الضوضاء والتسهيلات الداخلية اللازمة لراحة المتدربين ، والقرب من أماكن عمل وإقامة المتدربين ...... إلخ .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه من الضرورى أن تكون هناك أماكن مخصصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تكون بمثابة مراكز تدريبية يتم تجهيزها بكافة متطلبات التدريب الحديثة ويقوم على إدارتها جهاز إدارى له من الصلاحيات مايخوله حرية الحركة والمرونة لتطوير هذه المراكز بصفة مستمرة للتواكب مع معطيات العلم الحديث والتكنولوجيا التعليمية المتجددة ولتكون على اتصال دائم بمعاهد ومؤسسات إعداد المعلم

قبل الخدمة وتحقيق التكامل بينها على إعتبار أن التدريب أثناء الخدمة لايقل أهمية عن الإعداد قبلها وكما سبق القول فلقد شرعت الكثير من بلدان العالم المتقدم ذات السبق فى هذا المضمارفى تحقيق إنشاء العديد من هذه المراكز والتى أصبحت اليوم تلعب دوراً بارزاً فى تحقيق فكرة النمو المهنى المستمر للمعلم أثناء الخدمة ولعل أبرز إنجازات هذه المراكز فى تلك البلدان أنها فرضت على مؤسسات إعداد المعلم قبل الخدمة أن تعيد النظر فى برامجها وأساليبها لتخرج من إطار التقليدية إلى آفاق جديدة فى مجال إعداد وتدريب المعلم .(٧٥)

١٠- الكلفة :

ويتعلق هذا العنصر بتمويل البرنامج التدريبى ومصادر هذا التمويل وبالميزانية وتوزيعها وجدولتها ، والمتاح منها فى الوقت المحدد وبصفة عامة يعتبر هذا العنصر من الأعمدة الأساسية لأى نظام .(٧٦)

ويتوقف تقدير الكلفة على عدد من المتغيرات لعل أبرزها :-

- عدد المتدربين الذين سيشملهم البرنامج التدريبى .
- طبيعة التدريب وإجراءاته - فردى - زمرى - نظرى - عملى - فى مكان واحد - أو أماكن متعددة .. إلخ .
- حجم البرنامج من حيث الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها .. وطبيعة المهارات المتضمنة فى تلك الأهداف والمدة الزمنية المتوقع أن يستغرقها لتحقيق هذه الأهداف.
- أجور المدربين والخدمات المساعدة .
- تكاليف الإنارة والمياه والمواصلات ..... إلخ وغيرها من المتغيرات ذات العلاقة .

وهنا تجدر الإشارة إلى أن مخطط البرنامج يقوم بتقدير كلفته على أساس التحليل الدقيق للمتغيرات السابقة مع ضرورة مراعاة مايلى :-

١- الأخذ بعين الإعتبار البدائل المختلفة لمصادر التمويل والتى يمكن تصنيفها فى :-

أ- المتاحة : وهى تلك الموجودة فعلاً ، ويملكها النظام التدريبى ، أى مخصصات التدريب ضمن الميزانية العامة .

ب- الممكنة : وهى تلك التى يمكن الحصول عليها وفق التشريعات والقوانين المعمول بها والتى تحدد علاقة النظام التدريبى بغيره من النظم الأخرى فى المجتمع .

٢ - الإنتباه إلى إمكانية تغير الأسعار مستقبلاً ، مما يعنى ضرورة وجود درجة عالية من المرونة فى تقدير الكلفة حتى يمكن مجابهة أية ظروف قد تطرأ أثناء التنفيذ الأمر الذى يجنب البرنامج عاملاً هاماً من العوامل التى قد تؤدى إلى فشله .

٣ - ضرورة التفكير فى أكثر من بديل لكلفة البرنامج ليمكن الإختيار من بينها بما يحقق الإقتصاد فى النفقات قدر الإمكان دون التأثير على فعالية البرنامج .

٤ - ضرورة توزيع الميزانية التى يتم تخصيصها للإنفاق على البرنامج على أبواب الإنفاق المختلفة بما يحقق الأستثمار الرشيد للمصادر المتاحة والممكنة .

وعلى أية حال فإن تقدير الكلفة اللازمة للبرامج التدريبية فى حاجة إلى دراسة علمية يمكن من خلالها التوصل إلى نموذج رياضى يأخذ بعين الإعتبار جميع المتغيرات التى تدخل فى تقدير الكلفة وعلاقتها بالمصادر الممكنة والمتاحة فى إطار المنفعة التى يمكن أن تتحقق من خلال البرنامج ، وهو مايدخل فى مجال دراسات تحليل الكلفة والمنفعة Cost-Benift Analysis نتمنى أن نتمكن من إنجازها مستقبلاً إن شاء الله .

١١- التنفيذ والمتابعة وتقويم المخرجات :

إن تخطيط البرنامج التدريبى بأسلوب النظم ينطلق من مسلمة مؤداها عدم إمكانية فصل مخرجات البرنامج عن أهدافه كمبدأ أساسى فى منطق النظم ، وهذا يعنى أن مخرجات النظام فى تفاعلاتها تمر عبر مسارين يتمثل المسار الأول : فى تصميم البرنامج وفقاً لهذه المخرجات ، والثانى : فى متابعة وتقويم عمليات تنفيذ هذه المخرجات وفقاً للخطة التى تضع البرنامج موضع التطبيق الفعلى . أى أن تفاعل هذه المخرجات لابد وأن يكون البلورة النهائية لأولويات الأهداف المرسومة للبرنامج بإعتباره نظاماً ، ومن ثم فإن عمليات المتابعة والتقويم التى تفترضها الدورة النظمية لمسارات تفاعل المخرجات تقتضى بدورها رسم استراتيجية عمل مناسبة لتنفيذ البرنامج الذى تم تخطيطه .

وفى إطار هذه الاستراتيجية تندرج عدة خطوات متكاملة ، تحقق عمليات المتابعة والتقويم لتفاعل المخرجات وتيسر السبل للتخفيف من آثار أية مشكلات يمكن أن تظهر خلال التنفيذ من جراء أى قصور يكون قد لازم عمليات التخطيط ، وفيما يلى هذه الخطوات :-

أ – الخطوة الأولى :

تتمثل فى وضع البرنامج التدريبى موضع التنفيذ الفعلى ، ويتم ذلك من خلال العمليات الإجرائية التالية :

١– وضع خطة لتنفيذ البرنامج ، بحيث تكون هذه الخطة بمثابة وثيقة مكتوبة تتضمن كيفية استخدام مدخلات البرنامج لإنتاج المخرجات المرغوبة ، أى أنها بمثابة توجيهات لكل من المدربين والمتدربين لكيفية التعامل مع عناصر البرنامج حتى يضمن المخطط أن النشاطات المقترحة لتحقيق الأهداف واضحة وستنفذ فعلياً [٧٧] ومن ثم فعلى المخطط أن يوضح للمدربين والمتدربين فى هذه الخطة طبيعة كل هدف تدريبى مع توجيههم إلى المحتوى التدريبى الذى يتضمنه البرنامج والخاص بهذا الهدف والأنشطة التدريبية المتعلقة بهذا المحتوى وتحديد أسس بداية ونهاية كل نشاط

٢– وضع برنامج عمل لتنفيذ هذه الخطة وتقسيم العمل وفقاً له على مراحل وتحديد مكان وزمان تنفيذ كل مرحلة .

ب – الخطوة الثانية:

وتتمثل فى وضع جداول للمتابعة تصمم خصيصاً لغرض إجراء متابعة التنفيذ وتتعدد الجداول بتعدد الأغراض وتنوع الموضوعات ويمكن ذكر ثلاثة أنواع منها على سبيل المثال لا الحصر : [٧٨]

١– جداول زمنية : بمعنى إجراء المتابعة من حيث الوقت المقرر لتنفيذ التدريب والمراحل الزمنية المقترحة ، ويمكن ا لاستعانة فى تصميم هذه الجداول ببحوث العمليات .

٢– جداول حقلية أو مكانية : بمعنى إجراء المتابعة فى الميدان أو فى المواقع التى يتم فيها التنفيذ سواء أكانت هذه المتابعة مرتبطة بالمدربين أم بالمتدربين أم بالموقع الجغرافى لهذا التنفيذ .

٣– جداول إنتاجية : بمعنى إجراء المتابعة للتحقق من مدى فعالية كل عنصر من عناصر النظام فى تحقيق النتاجات المتوقعة والمبتغاة ومدى توازن عنصرى الكفاءة والكفاية لهذه الإنتاجية .

ج – الخطوة الثالثة :

تتمثل فى تقويم المخرجات ، بمعنى تحديد النتاجات الفعلية التى أنتجها البرنامج التدريبى ومقارنتها بأولويات الأهداف التدريبية ، أى مقارنة السلوك المكتسب والذى يمثل التغير الذى طرأ على السلوك التعليمى للمتدربين نتيجة تفاعلهم النشط مع محتوى البرنامج وأنشطته ومواده التدريبية بالسلوك الذى كان متوقعاً أن يكتسبوه والذى تم تصميم البرنامج فى ضوئه أى السلوك الذى يحدد الشرعية فى وجود البرنامج أصلاً .

وثمة مجموعة من النماذج الرياضية التى يمكن الإعتماد عليها فى هذه العملية وهى على النحو التالى :

١– العائد التدريبى[٧٩] = $\frac{\text{السلوك المكتسب}}{\text{السلوك القبلى}}$ × ١٠٠ – مقدار ثابت = $\frac{x_2 - x_1}{x_1} \cdot 100 - k$

حيث السلوك المكتسب يمثل التغير الذى طرأ على أداء المتدربين نتيجة تفاعلهم مع محتوى البرنامج وعناصره الممكنة .

x_1 = متوسط درجات المتدربين فى الإختبارات التشخيصية القبلية .

x_2 = متوسط درجات المتدربين فى الإختبارات التشخيصية البعدية .

k = مقدار ثابت .

ومن الملاحظ أنه كلما ارتفعت هذه النسبة كلما دل ذلك على ارتفاع العائد التدريبى من البرنامج ، ومن المفروض أن يكون الإختبار البعدى هو ذات القبلى أو صورة مكافئة له ، وأن يتم بناء الإختبارين بدلالة المهارات المستهدفة من البرنامج . ولما كان من المحتمل أن تكون هناك بعض المتغيرات التى لايمكن ضبطها والتى تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة فى السلوك المكتسب إما بالسلب أو الإيجاب ، مما يترتب عليه عدم إمكانية إرجاع هذا السلوك فى كليته إلى تنفيذ الأنشطة التدريبية للبرنامج بمفردها فقد تم طرح هذا الثابت (k) من المعادلة ليخفى أثر تلك المتغيرات غير الظاهرة ولنستطيع القول عندئذ أن العائد التدريبى المحسوب من هذه المعادلة يرجع فى معظمه إلى السلوك المكتسب من خلال التفاعل مع البرنامج بعناصره المختلفة .

٢- حجم التأثير الناتج من البرنامج(٨٠) "Size of Effect" = $\frac{X_2 - X_1}{S.D}$

حيث :

$X_2 - X_1$ = السلوك المكتسب

S . D = الإنحراف المعيارى لدرجات القياس القبلى لاداء المتدربين على المهارات المستهدفة من البرنامج وتستخدم هذه المعادلة للمقارنة بين حجم تأثير البرنامج فى إكساب المتدرب الفرد مهارة معينة من المهارات المستهدفة قياساً لحجم تأثيره فى إكسابه مهارة أخرى منتمية . بحيث يمكن بناءً على معطيات هذه المعادلة القول بأن البرنامج أكثر تأثيراً فى إكساب المهارة (س) من المهارة (ص) . كما يمكن إستخدامها للمقارنة بين حجم تأثير البرنامج فى المجموعات المتجانسة ، بحيث يمكن بناءً على معطياتها القول بأن البرنامج كان أكثر تأثيراً فى المجموعة (س) من المجموعة (ص) .

٣- كما يمكن مقارنة المخرجات مع المدخلات للتعرف على مدى كفاءة البرنامج وذلك بإستخدام النموذج التالى :(٨١)

الكفاءة = $\frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$

ومن الملاحظ أنه كلما كانت $\frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$ > ١ دل ذلك على زيادة كفاءة البرنامج والعكس صحيح أما إذا كانت هذه النسبة = ١ دل ذلك على أن البرنامج كفى .

ويمكن إتباع العديد من طرق التقويم الكمية فى هذا المجال أيضاً كتحليل العائد إلى التكلفة Benefit - Cost Ratio Analysis للحكم على مدى فعالية البرنامج فى تحقيق أهدافه إلا أن ذلك كله يتوقف على مدى الدقة فى تحديد الأهداف التدريبية وصياغتها بلغة الإنجازات ، كما يتطلب أن تبنى المخرجات على أساس مفاهيم قابلة

القياس بمعنى وجود معايير أو محكات تحدد مستوى الأداء المطلوب بحيث يمكن الحكم على المخرجات فى ضوئها . وفضلاً عن هذا وذاك فإن ذلك يتوقف على إيجاد الطرق والأدوات الملائمة لقياس المدخلات والمخرجات والإستراتيجيات.[٨٢]

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة الإنتباه إلى مايكتنف عملية تطبيق هذه النماذج الرياضية من تعقيدات ترجع إلى صعوبة ضبط الكثير من المتغيرات التى تؤثر جنباً إلى جنب مع البرنامج فى إكساب المتدربين المهارات المراد التدريب عليها إن سلباً أو إيجابياً ، فضلاً عن صعوبة قياس بعض المخرجات الجانبية أو مايمكن تسميته بالمخرجات غير المتوقعة والتى لم يكن المخطط قد وضعها فى حساباته لدى قيامه بعمليات التخطيط لكنها تظهر عند التنفيذ. بيد أن من يقوم بعمليات القياس يكون كل إهتمامه منصباً على المخرجات التى صمم البرنامج فى الأساس من أجلها ، وطبيعى فإن هذه الأمور وغيرها تؤثر على مصداقية النتائج التى يمكن الحصول عليها بهذه النماذج الرياضية ، ولكن ليس معنى ذلك إهمال الأمر كلية والإعتماد على القياسات الوصفية دون الكمية ، بل الأجدر هو السعى قدر الإمكان لضبط هذه المتغيرات وأخذها فى الإعتبار عند القياس وعند تطبيق هذه النماذج ، فكثير من الأفكار التى نعمل بها عادة غير محدودة ولكنها لاتزال أدوات ضرورية للتفكير ، ولنعمل بالحكمة القائلة : "مالايدرك كله لايترك كله " فقد يقربنا هذا فى يوم من الأيام إلى درجة أكبر من التحكم فى هذه المتغيرات ومن ثم مصداقية أكبر لتطبيق هذه النماذج .

١٢- التغذية الراجعة وتصحيح المسارات :-

تعد عملية تصحيح مسارات البرنامج التدريبى وتطويره عنصراً أساسياً فى عملية التقويم ، حيث يقوم المخطط بإدخال عناصر جديدة على البرنامج أو إجراء تعديلات على العناصر القائمة ، من منطلق رؤيته بأن ذلك سوف يزيد من فعالية البرنامج فى تحقيق أهدافه . ويستفيد المخطط فى إختياره لهذه العناصر التى سيدخلها أو تلك التى سيجرى عليها تعديلات بالتصور الفلسفى والتحليلى للنظم ولمسارات الدورة النظمية ليصل فى النهاية إلى تحديد هذه العناصر وإلى خلق القنوات التى تستوعب تفاعلها فيما بينها وفيما بين عناصر البرنامج الأخرى . ويتم ذلك من خلال عمليات التحكم الذاتى أو الرقابة التلقائية التى يمارسها كل عنصر فى البرنامج على نفسه بإعتباره نظاماً فرعياً فى النظام الأكبر (البرنامج) والتى تشكل عمليات

التغذية الراجعة جزءاً منها . ذلك أن لكل عنصر فى البرنامج بإعتباره نظاماً فرعياً فى إطار النظام المركب (البرنامج) تغذيته الراجعة التى تصحح مساراته للمحافظة على بقائه وإستمرارية تكيفه ، وفى ذات الوقت فإن النظام الأكبر يصحح مساراته من خلال التغذية الراجعة الخاصة به ، والتى تختلف بطبيعة الحال عن التغذية الراجعة التى تمارسها النظم الفرعية على إعتبار أن الكل ليس مجموع أجزائه .(٨٣)

وتتضمن عمليات التغذية الراجعة التى يمارسها النظام ثلاث مراحل أساسية متكاملة ، تشتمل كل مرحلة منها على عدة خطوات مترابطة ومتسلسلة بحيث يؤدى تكاملها وترابطها إلى تحقيق الوظيفة التصحيحية لمسارات التفاعل النظمى ، التى تبدأ أساساً من المخرجات وتعود عكسياً مع الدورة النظمية إلى بدايتها ، أى إلى المدخلات التى تشكل المادة الخام لهذه الدورة . راجع الشكل رقم (٢) من هذه الدراسة .

ويمكن توضيح عمليات التغذية الراجعة وفقاً للجدول التالى ، الذى يحدد تتابع مراحل وخطوات هذه العمليات الهادفة إلى تصحيح مسارات البرنامج التدريب

جدول يوضح

خطوات ومراحل عمليات التغذية الراجعة للبرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً متكاملاً

المراحل / الخطوات	الإستجابة	قياس التأثير	تصحيح المسارات
الأولى	قياس العوائد التدريبية للبرنامج والتعرف على ردود الأفعال حولها	التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة فى البرنامج	دعم مادى ومعنوى
الثانية	إستخلاص مؤشرات كمية وكيفية عن مدى تحقق الأهداف التدريبية	التفكير فى مدى معقولية معايير مستوى الأداء المحددة سلفاً	إتخاذ القرار المناسب بإجراء التعديلات اللازمة على عناصر البرنامج
الثالثة	تقويم شامل للبرنامج	البحث فى مدى مناسبة عناصر البرنامج لتحقيق أهدافه ومن ثم إشباع الحاجات التدريبية	مدخلات جديدة يحتاج إليها البرنامج ليصبح أكثر فعالية

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لما كانت طبيعة الحاجات التدريبية المراد إشباعها من خلال البرنامج التدريبى هى التى تحدد طبيعة البرنامج وبنيته بإعتبار أن الأهداف التدريبية للبرنامج (النتاجات التدريبية المتوقعة) والتى يبنى فى ضوئها البرنامج ماهى إلا تعبير عن تلك الحاجات ، فإن قياس العوائد التدريبية للبرنامج والتعرف على ردود الأفعال حولها عن طريق مقارنة النتاجات التدريبية الفعلية بالنتاجات التدريبية المتوقعة (الأهداف التدريبية) من خلال التقويم التكوينى ، يمكننا من تقرير مدى نجاح البرنامج فى تلبية الحاجات التدريبية للمتدربين أولاً بأول وإستخلاص بعض المؤشرات الكمية والكيفية عن مدى تحقق الأهداف التدريبية الأمر الذى يساعد المخطط على تكوين رؤية شاملة للبرنامج . فإذا لم تكن النتاجات الفعلية بمستوى النتاجات المتوقعة فإن ذلك يستلزم التعرف على نقاط الضعف فى البرنامج والتى تحول دون ذلك ، والتفكير فى مدى معقولية معايير مستوى الأداء المحددة سلفاً والبحث فى مدى مناسبة عناصر البرنامج لتحقيق أهدافه المنشودة ومن ثم تحقيق الحاجات التدريبية للمستهدفين والسعى لتصحيح مسارات التفاعلات بين عناصر البرنامج وبعضها ، وبين البرنامج ككل بإعتباره نظاماً متكاملاً وبيئته عن طريق تقديم مزيد من الدعم المادى والمعنوى أو إتخاذ قرار بإجراء التعديلات اللازمة على عناصر البرنامج لتحقيق الأهداف المطلوبة أى إتخاذ قرار بنوع وطبيعة المدخلات الجديدة التى يحتاج إليها البرنامج ليصبح أكثر فعالية فى تحقيق أهدافه ، وهنا تكتمل الدورة النظيمية للبرنامج لتبدأ من جديد من المدخلات ... وهكذا .

خاتمة :-

سعت الدراسة الحالية إلى وضع نموذج يمكن الإقتداء به لدى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى ضوء حاجاتهم التدريبية ، وذلك من منطلق أن أى برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة يمكن أن يتحقق من خلاله المردود التدريبى المنشود، إذا تم توجيهه لإشباع الحاجات المتمايزة للمعلمين المستهدفين من هذا البرنامج بما يضمن تجاوبهم النشط مع فعالياته المختلفة .

وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب النظم فى وضع النموذج المقترح من خلال النظر إلى عناصر عملية التدريب بإعتبارها تشكل نظاماً متكاملاً ، وذلك على إعتبار أن النظرة المنطقية للتدريب بمفهومه الحديث ترفض اعتباره مجرد مجموعة من العناصر

التى ترتبط مع بعضها بأى شكل وتتفاعل فيما بينها بأى صورة وإنما تعتبره (أى التدريب) نظاماً متكاملاً يتكون من مجموعة من العناصر التى ترتبط فيما بينها بشبكة من العلاقات تتحدد من خلالها مجموعة المتغيرات التى تحكم سيره ، فضلاً عن كونه مجموعة من الوظائف التى يحددها الهدف الذى هو أصل وجود هذا النظام ، وتمتد هذه النظرة كذلك لتشمل حقيقة كون أى برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة يمثل بناءاً تتحدد فى إطاره مجموعة الأنشطة النظمية كشرط لوجود هذا البناء الذى يحتضنها والتى تحدد جميعها طبيعة التفاعل بين عناصر هذا البناء كعملية (Process) متغيرة ومستمرة تتميز عن الحركة (Motion) ولكن تبقى محكومة بمختلف المقومات التى تدخل فى إطار هذا البناء كنظام وفى تكوينه .

هذه النظرة المنطقية يمكن أن تشكل إطاراً متكاملاً لفهم وتحليل عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإعتبارها نظاماً ، بحيث يستطيع هذا الإطار تقديم تحليل أكثر موضوعية لفهم التفاعل – الذى يمثل الأساس الذى يرتكز عليه مفهوم النظم – بين مدخلات وأجهزة تحويل ومخرجات وعمليات رجع النظام الذى تتشكل منه عملية التدريب من ناحية ، وبين هذا النظام والنظم الأخرى التى تندرج معه فى إطار النظام التربوى من ناحية ثانية .

ويُمكن هذا التحليل من الإحاطة بمختلف المتغيرات ذات التأثير فى البرنامج التدريبى ومدى تحكم كل منها فى عمليات التفاعل بين عناصره فيعطى الامكانية لاكتشاف القوانين التى توجد مساراتها ، وبالتالى فإنه يسهل التعامل معها وفق إستراتيجية تسمح بتوجيه هذه المسارات الوجهة التى تحقق الأهداف التدريبية المرسومة ، بحيث تكون نواتج التدريب (مخرجات النظام) أقرب ماتكون للعوائد التدريبية المنتظر تحقيقها مأخوذ بعين الاعتبار العوامل البيئية التى تسهم فى زيادة الطاقة التدريبية للبرنامج من خلال ماتتيحه له من موارد وإمكانات وغيرها من المعطيات من خلال المدخلات التى تتشكل فى أربعة أطر رئيسية : إجتماعية ، إنسانية ، تنظيمية وتكنولوجية .

على أن الإعتماد على أسلوب النظم فى تخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى هذا الإطار لايغنى عن الإستعانة ببعض المناهج الجزئية لدى تطبيقه على النحو الذى أوضحته هذه الدراسة فى مواضع مختلفة منها ، وبشرط أن تسير هذه المناهج الجزئية بشكل ينسجم مع مفهوم أسلوب النظم ذاته ، بما يؤدى فى النهاية إلى

الوصول إلى برنامج تدريبى يتسم بالشمول والإحكام ويتكامل مع غيره من النظم التى تشترك معه فى الكثير من المعطيات البيئية ولكنه يختلف عنها من حيث عناصره ومقوماته .

وحتى يمكن الوصول إلى برنامج تدريبى يتسم بالدقة والشمول وفق هذه الرؤية ، فإن على المخطط لدى قيامه بعملية تخطيطه أن يركز أساساً على تحليل التفاعل بين العناصر التى يتكون منها من خلال شبكة الوظائف والأنشطة والعلاقات لكل من مدخلات ومخرجات وعمليات رجع البرنامج الذى يخططه بإعتباره نظاماً متكاملاً ومفتوحاً .

إن هذا من شأنه أن يجعل المخطط أكثر فهماً واستيعاباً لإمكانية الإحاطة بواقع الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، والتخطيط لإشباعها فى ضوء هذا الواقع ، وفى إطار من فهم الدوافع الكامنة وراء بروزها وتجددها وتبدلها ، وفى حدود المعطيات المرتبطة بها والموارد والإمكانات المتاحة والممكنة . وذلك فى مقابل البرامج التدريبية التقليدية التى تتسم بالقصور فى كثير من جوانبها نظراً لقيامها على مقدمات غير منطقية تتمثل فى الحاجات التدريبية غير الواقعية التى تسعى لإشباعها ، كذا لاعتمادها على أساليب تخطيطية تتسم بالجزئية مما يؤدى إلى جهود تدريبية تتسم بالعمومية وعدم الدقة ومن ثم الوصول إلى عوائد تدريبية لاتتناسب مع ماينفق من وقت وجهد ومال ، بل وفى كثير من الأحيان ماتكون هذه العوائد التدريبية ذات آثار سلبية .

هوامش الدراسة

١- عبد القادر يوسف : دراسات فى إعداد وتدريب العاملين فى التربية ، الكويت ، ذات السلاسل ، ١٩٨٧ ، ص ص ٧١ - ٧٣

٢- حكمت عبد الله البزاز ، "إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين" ، رسالة الخليج العربى - العدد الثامن والعشرون ، السنة التاسعة ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م ، ص ١٩٢ .

٣- لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية العربية ، إستراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، نوفمبر ، ١٩٧٦ ، ص ٣٣٨ .

٤- جابر عبد الحميد ، طاهر محمد عبد الرازق ، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٨ ، ص ٣٨٢ .

٥- توفيق مرعى ، وأحمد بلقيس ، وعبد المجيد شتات ، التربية العملية ، المرحلة الثالثة، سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٤٢ - ١٤٣ .

٦- لطفى سوريال ، "تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربى فى إطار إستراتيجية تطوير التربية العربية" . ورقة مقدمة إلى حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية فى إعداد المعلم العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مسقط ٢٤ فبراير - ٢ مارس ١٩٧٩ ، ص ٤٦ .

٧ - راجع :

أ- توفيق مرعى وآخرون ، التربية العملية : المرحلة الثالثة ، ص ص ١٤٠ - ١٤١

b- Frank E . Williams, A total Creativity Programme for Individualizing and Humanizing the Learning Process , New Jersy: Englewood Cliffs, 1972, pp. 17 - 19.

٨- عبد القادر يوسف : دراسات فى إعداد وتدريب العاملين فى التربية ، ص ص ٧٣- ٧٤ .

٩- المرجع السابق : ص ص ٧٥ - ٧٦ .

١٠ - لطفى سوريال ، "تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربى فى إطار إستراتيجية تطوير التربية العربية"، ص ٤٦ .

١١- المرجع السابق ص ٤٦ .

١٢- عبد الملك الناشف ، "جوانب مختارة من البناء الوظيفى الجديد لمهنة التعليم" ورقة مقدمة إلى حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية فى إعداد المعلم العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مسقط ٢٤ فبراير - ٢ مارس ١٩٧٩ . ص ص ١٣٩ - ١٤٠ .

١٣- راجع :-

- J. M. Cooper & W . R. Weber, The Professional Education of Teachers - A Humanistic A aproach to Teacher Prepar-ation, Boston : Allyn and Bacon, Inc. 1985. pp. 213 - 215 .

- N . J. Gaves, Teacher Effectiveness Training, London :Heineman Educational Books, 1987. pp. 101 - 103.

- عبد الملك الناشف ، "جوانب مختارة من البناء الوظيفى الجديد لمهنة التعليم" ص ١٣٥ - ١٣٦ .

14- C . W. Churchman, The Systems Approach, New York:Dell Publishing, Co., 1986 . p.3.

15- M. Vere Devault, "Systems Approach Application in Designing Teacher Education Programmes", in Competency Based Systems Approach to Teachter Education. ed, pk. Torshen, N.Y. : Academic Press, 1987. pp. 136-137 .

16- C. W. Churchman, The Systems Approach, pp. 14 - 16.

17- Ibid., p. 18 .

١٨- على عبد الوهاب ، طرق تحديد الإحتياجات التدريبية . بحث رقم٢١٨ من سلسلة الفكر الإدارى المعاصر، الذى تصدره المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، القاهرة المنظمة العربية للعلوم الإدارية إدارة البحوث والدراسات ، ١٩٧٨ - ص ص ١٤- ١٥ .

19 - David E. Barbee, Information Systems for Modern Management, N. J. : Prentic - Hall Inc., 1987. p19

20- Ibid., p. 21.

21- Ibid., pp. 21 - 23

٢٢- حسين حمادى ، إدارة النظم : الطريق إلى القرن الواحد والعشرين ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٧٧ ، ص ١٧١ .

23- Peter P. Schoderbek, Managment Systems, 3ed Ed, N.Y. : John Wiely and Sons, Inc. 1979. p.3 .

٢٤- فيصل مراد ، مداخل لنظريات النظم ، القاهرة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، إدارة البحوث والدراسات ، مايو ١٩٧٧ ، ص ص ٢٤ - ٢٥ .

أنظر أيضاً :

على السلمى، تحليل النظم السلوكية ، القاهرة ، مكتبة غريب ، بدون تاريخ، ص ص ٣٤- ٣٥ .

٢٥- على السلمى ، تحليل النظم السلوكية ، ص ٣٣ .

٢٦- توفيق مرعى ، الكفايات التعليمية فى ضوء النظم ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ص ص ٦٧ ، ٦٩ - ٧١ .

٢٧- المرجع السابق ، ص ص ٩٨ - ١٠٠ .

٢٨- هذه هى العناصر التى يقترحها الباحث كعناصر لنظام البرنامج التدريبى بإعتباره نظاماً متكاملاً وسوف تنصب الدراسة فى الصفحات التالية على توضيح المقصود بكل عنصر من هذه العناصر ، وطبيعة العلاقة بينه وبين عناصر النظام الأخرى وعلاقته بالنظام المقترح ، مع التركيز على كيفية عمل كل عنصر فى إطار عمل النظام الكلى ، وقد استفاد الباحث فى تصميم هذا النظام من القراءات المتعددة فى نظرية النظم ، والتخطيط التعليمى ، وأيضاً فى مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة .

29- L. Gage, Educational Psychology, 2nd ed., chicago : Rand Mc Nally Company, 1981. p. 368 .

30- B. Paul Komisar, "Need and the Needs - curriculum" in Language and concepts in education : Analytical Study of Educational Ideas, eds. Smith & Ennis, Chicago : Rand Mc Nally Company, 1986, p. 25 .

31- Ibid., p 25

32- Allen Schneider, Reorganizing Secondary Education, 3ed ed., New York : A ppleton century, crofts, 1983, p. 18 .

٣٣- عبد القادر يوسف ، دراسات فى إعداد وتدريب العاملين فى مجال التربية ، ص ص ٧٣ - ٧٤.

٣٤- المرجع السابق : ص ٧٨ .

٣٥- سيف الإسلام على مطر ، دراسات فى التخطيط التربوى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٤، ص ٣٨

٣٦- المرجع السابق : ص ٣٩ .

37- Porter Furter, The planner and life long Education, Educational Fundamentals of Educatinal Planning Series. No. 25, International Institute of Educational Planning, Unesco, Paris, 1977, p. 68 .

٣٨- محمد عادل الأحمر ، أساليب جمع المعلومات عن الإحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ، المعهد القومى لعلوم التربية - تونس ، ١٩٨٤ ص ٧
٣٩- المرجع السابق : ص ص ٧ - ٨ .
٤٠- المرجع السابق : ص ٩ .
٤١- المرجع السابق : ص ١٠ .
٤٢- المرجع السابق : ص ١٣ .
٤٣- كابور اهلاوات وآخرون : القياس والتقويم ، سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، دائرة إعداد وتوجيه المعمين ، ١٩٨٥ . ص ص ٢٤٣ - ٢٤٥ .
٤٤- أحمد بلقيس ، الأهداف السلوكية للتعليم الصفى ، معهد التربية ، الاونروا/ اليونسكو، ١٩٨١ ص ١٦ .
٤٥- فاروق حمد الفرا "إتجاه الكفاءات والدور المستقبلى للمعلم فى الوطن العربى" رسالة الخليج العربى ، العدد الرابع عشر ، السنة الخامسة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٩٦ .
٤٦- راجع :
- M. Vere Devault, "Systems Approach A plication in Designing Teacher Education Programmes" ,pp. 139 - 141
- E . A. Pires, Some Notes on Competency - Based Teacher Education, Amman : ANRWA/ UNESCO Institute of Educat-ion, Extension Services Section, Amman, pp 11 13.
47- E. A. Pires, Some Notes on Comptency - Based Teacher Education, p. 14
٤٨- فاروق حمد الفرا ، إتجاه الكفاءات والدور المستقبلى للمعلم فى العالم العربى ، ص ٢١٦ .
49- R. M. Gange, The Conditions of Learning, 3ed.ed., N.Y. Holt Rinehart and Winston Inc., 1976. p. 273 .
50- Ibid., p. 273.
٥١- أحمد الخطيب ، بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى وإنعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض أعداد المعلمين وتربيتهم ، معهد التربية الأونروا / اليونسكو بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال

(اليونيسيف) المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية الذى عقد فى بيروت من ٢٠ - ٢٥ فبراير ، ١٩٧٨ ، عمان ١٩٧٨ ، ص ٢٤ .

٥٢- حكمت عبد الله البزاز ، "إتجاهات حديثة فى إعداد المعلمين" ص ص ٢٠٠ - ٢٠١.

53- James Mahan, Handback for Effective Curriculum Development, N. J : Englewood, Cliffs, Prentice Hall, 1986 p. 49 .

54- Ibid., pp 49 - 51

٥٥- معهد التربية أونروا / يونسكو ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية ، بيروت ٦ - ١١ آذار ١٩٧٨ التقرير الختامى عمان دائرة التربية والتعليم الأونروا / اليونسكو ١٩٧٨ ص ٥٣

56- Lee D. Leonard & Robert T. Utz, Building Skills for Competency-Based Teaching, New York : The University of Toledo, Harper and Raw, 1974, p. 122 .

٥٧- أحمد الخطيب ، بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى وإنعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم ، ص٢٤

٥٨- إسحاق أحمد فرحان وآخرون ، تخطيط المناهج وتطويرها ، سلطنة عمان ، مسقط، وزارة التربية والتعليم والشباب ، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، الطبعة الثانية ١٩٩٠ ، ص ١٥ .

٥٩- أحمد بلقيس وآخرون ، التربية العملية : المرحلة الأولى ، سلطنة عمان ، مسقط ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، الطبعة الثانية ١٩٩٠ ، ص ١٥ .

٦٠- توفيق مرعى ، الكفايات التعليمية فى ضوء النظم ، ص ١٥٦ .

٦١- طاهر عبد الرازق ومحمد الشبينى ، دراسة الكفاءات التعليمية لمعلمى المرحلة الإبتدائية فى سلطنة عمان ، سطنة عمان ، مسقط ، وزارة التربية والتعليم والشباب ١٩٨٦ ، ص ص ٩٣ - ٩٤ .

62- Lee D. Leonard & Robert Tutz, Building Skills for Competency - Based Teaching, p. 129 .

63- Norman E. Grunlund, Measurment and Evaluation in Teaching, 3ed ed. New York : The Macmillan Company, 1979, pp. 7 - 8 .

٦٤- راجع :

- توفيق مرعى ، الكفايات التعليمية فى ضوء النظم ، ص ص ١٦٨ - ١٦٩ .

- Pomerance K. Torshen, The Mastery Approach to Competency - Based Education, New York : Academic Press, 1977, pp 19 - 20 .

65- Homer Coker, "Indentifying Measuring Teacher Competencies The Carroll Country project" Journal of Teacher Education Vol. xxvll No.1, spring, 1976, p 54.

66- Ibid., p 58 .

٦٧- لندفيل س . م . ، أسس بناء وإستخدام صحائف *التقويم الذاتى* فى برامج تربية المعلمين ، ترجمة ، أحمد الفرهودى ، بيروت المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر بالإشتراك مع مؤسسة فرانكلين ، ١٩٨٩ ، ص ٧٣

٦٨- يعتبر "دافيد ايستون" أول من إستخدم هذا الإصطلاح للتعبير عن المطالب التى يفترض فى النظام تأمينها للنظم الأخرى التى تندرج معه فى إطار نظام أكبر والتى تمثل مبرر وجوده ، وقد طوعناه هنا ليتناسب مع طبيعة الدراسة ، ولمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

- David Easton, A system of Political life , New York : John Wiley & Sons. 1965. pp 22-25 .

٦٩- يعتبر "دافيد ايستون" أيضاً أول من إستخدم هذا الإصطلاح للتعبير عن الطاقة الإستيعابية للنظام ، وقد استخدمناه فى هذه الدراسة للتعبير عن القدرة التدريبية الفعلية للبرنامج بإعتباره نظام ، والتى تتمثل فى مختلف المقومات النابعة من البيئة الكلية للنظام داخلية وخارجية ، وذلك حتى يمكن تلمس هذه المقومات للتعبير عنها بصورة مباشرة وبشكل يُمكن من إعادة تحليلها إلى عناصرها أو جزئياتها الأساسية تمهيداً لبحث عمليات تفاعلها ومتابعة هذا التفاعل ومساراته ، ولمزيد من التوسع فى هذه النقطة ، يمكن الرجوع إلى:

- David Easton. A system of political life, pp 22 - 25.

٧٠- راجع :

- Mary Woodward, (et.al.) Educational Psychology for Teachers, N.J.: Prentic Hall Englewood Cliffs, 1986.p. 223
- B. Winer, Motivation and Achievement, Chicago : Rand McNally, 1983, p. 243.

٧١- تم تطوير هذا النموذج من بين عدة نماذج نظرية مختلفة أشارت إليها بعض المراجع العلمية الحديثة فى مجال التخطيط عامة والتخطيط التربوى خاصة ، ولمزيد من التفاصيل حول هذه النماذج يمكن الرجوع إلى :

- W. Richard Burns, Towards Better Educational Planning, London : Pergamon Press, 1988. pp. 123 - 127 .
- A. M. Bowey, "Modles in Educational Planning" in New Dimensions in Educational Planning, eds. Frank Bonghart (et.als.) New York : The Macmillan Company, 1986. pp. 92 - 94.
- أحمد الزعبى ، النماذج الرياضية والتنبؤات المستقبلية ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى، ١٩٨٧ ، ص ص ١٣٢ - ١٣٥ .

72- G. Ingersoll, Assessing In - Service Needs Through Teacher Responses, Indiana University Memeographed Report, April, 1975 p. 12 .

٧٣ - عبد القادر يوسف ، دراسات فى إعداد وتدريب العاملين فى التربية ، ص ٥١

٧٤- المرجع السابق ، ص ٥١ .

٧٥- لمزيد من التفاصيل حول فكرة هذه المراكز ومتطلباتها ، أنظر :

عبد القادر يوسف، دراسات فى إعداد وتدريب العاملين فى التربية ، ص ص ٤٦ -٥٣.

٧٦- سيف الإسلام على مطر ، دراسات فى التخطيط التربوى ، ص ٧٩ .

٧٧- المرجع السابق ، ص ٥٢ .

78- J. K. Benson, (et. als.), An Introduction to Operations Research, England : The open University Press,1985,p 211.

٧٩- هذا النموذج مقترح من قبل الباحث ، ويمكن إستخدامه بإفتراض أن السلوك القبلى للمتدربين لا يساوى صفراً ، ويمكن تعيين قيمة هذا الثابت (K) بإستخدام

بعض المعالجات الرياضية البسيطة من خلال تطبيق هذا النموذج على مجموعتين متكافئتين من المتدربين بعد إخضاعهما لبرنامج تدريبي واحد .

٨٠- محمد نبيل عبد الجليل ، بعض الأساليب الإحصائية اللازمة لمعلم اليوم وأسس إستخدامها ، محاضرة مكتوبة على الأستنسل تم تقديمها فى مشغل التوجيه التربوى الذى عقدته دائرة إعداد وتوجيه المعلمين بوزارة التربية والتعليم والشباب بسلطنة عمان لبعض الموجهين فى الفترة من ١٧ - ١٩٨٨/١١/٢٢ .
٨١- سيف الإسلام على مطر ، دراسات فى التخطيط التربوى ، ص ١٤٤ .
٨٢- المرجع السابق ، ص ١٤٤ .
٨٣- حسين حمادى ، إدارة النظم : الطريق إلى القرن الواحد والعشرين ، ص ١٧١ .

رقم الإيداع ٩٠٨٩ لسنة ١٩٩٠
I.S.B.N.
977— 11— 0633 — 3



